



# Snakk med oss!

*Hva gjør at noen somaliske elever fullfører videregående skole, mens andre mislykkes eller velger bort videregående skole?*

Daha Gobdoon og Abdullahi A. Mohammed.

Masteroppgave i flerkulturelt forebyggende arbeid med barn- og unge

Høgskolen i Telemark

2011



## FORORD

Somaliske barn utgjør en økende andel av elevene i dagens norske skole. Målet med denne masteroppgaven er å finne ut hvordan det går med denne elevgruppen i den videregående skolen. Samtidig undersøker vi hvordan somaliske foreldre involverer seg i de unges skolehverdag i forhold til deltakelse på foreldremøte, konferansetimer og leksehjelp.

Å skrive denne masteroppgaven har vært både tungt og inspirerende for meg, Abdullahi, med tanke på den tøffe tiden som min familie har gjennomgått. Uten oppmuntring fra min familie, kona mi Halima, Sakeriye, Sahra og lille gutten Yahye, hadde jeg ikke evnet å fullføre denne oppgaven.

Vi retter stor takk til vår veileder Ketil Eide. Uten hans hjelp ville denne masteroppgaven forløpet seg annerledes. Vi takker også alle informanter, lærere og foreldre som stilte opp på intervjuene og gi oss innblikk i deres erfaringer med dette temaet.

En særlig takk går til Tove Wines for gjennomgående språkvask av oppgaven. Til slutt takker vi alle de involvert i denne prosessen, afrikansk kulturforening og somalisk kulturforening som skapte kontakt med våre informanter.

Vi håper at denne masteroppgaven kan gi innblikk i hva somaliske elever i videregående skole opplever og kanskje gi ny kunnskap for lærere og foreldre.

Porsgrunn, september 2011

Daha Gobdoon & Abdullahi A. Mohammed



## **SAMMENDRAG**

### **Oppgavens målsetting**

Denne masteravhandlingen hadde som målsetting å undersøke somaliske elevers gjennomføring av videregående skole. Den videregående skole møter stadig elever med somalisk bakgrunn som slutter skolen underveis. Formålet med vårt arbeid var å undersøke muligheter og utfordringer som denne elevgruppa møter i videregående skole. Med muligheter menes de faktorer som støtter somaliske elevers skolemestring – både innenfor skolens vegger og hjemmet som gjør at eleven kommer til å fullføre videregående opplæring, enten på normert eller unormert tid og da oppnår studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Med utfordringer menes de faktorer som vanskeliggjør eller kan hindre at somaliske elever oppnår studiekompetanse eller yrkeskompetanse.

Oppgaven retter fokus på hvordan somaliske elever som deltok i denne undersøkelsen gjorde lekser, hvem de henvendte seg til når de trengte hjelp, om det ble gitt fagstøttetimer eller tilpasset opplæring når de gikk på videregående skole. Sagt på en annen måte; følte elevene tilhørighet og anerkjennelse eller møtte de ekskludering og marginalisering i skole. Dette innebærer skolens forutsetninger for å møte disse elevenes behov for læring. Videre belyser oppgaven somaliske foreldres deltakelse i skole – hjem samarbeid, og deres forståelse av skolesystemet i Norge.

### **Problemstilling og metode**

Oppgavens problemstilling lyder slik:

***Hva gjør at noen somaliske elever fullfører videregående skole, mens andre mislykkes eller velger bort videregående skole?***

I oppgaven ble det gjennomført en intervjuundersøkelse av somaliske elever, og to fokusgruppeintervjuer med somaliske foreldre og lærere som underviser på en videregående skole. Utvalget bestod av tre grupper; fire foreldre, tre lærere og seks elever. Alle lærerne har undervist somalisktalende elever i flere år og de hadde godt grunnlag til å uttale seg om temaet. For foreldrene og lærerne ble det valgt fokusgruppesamtale på to ulike tidspunkter og steder. Lærernes fokusgruppeintervju ble gjennomført i en videregående skole, mens foreldres fokusgruppeintervju som fant sted hjemme hos en av foreldrene som deltok i fokusgruppen. Elevene ble intervjuet individuelt, på ulike tidspunkter og steder.

Dataene er blitt analysert opp imot utdanningsteoretiske perspektiver som motivasjonsteori, familieressursteori og konfliktteorier. Bourdieu ble brukt som utgangspunkt og hans kulturelle

kapital og sosiale kapital står sentralt i drøftingen. Vi fokuserer også på språk som forklaring og drøfter hvor mye norsk en somalisk elev må kunne for å følge undervisning som skjer på norsk-språk. Jim Cummins tospråklighetsperspektiv ble benyttet i drøftingen av språktilegnelse.

## **Hovedfunn**

Hovedfunnene i dette prosjektet kan oppsummeres slik:

- Somaliske ungdommer har ikke påpekt norsk språk som barriere for å fullføre videregående skole.
- Faglige vansker kan være en hindring for somaliske ungdommer til å fullføre videregående skole.
- Fravær av anerkjennelse hos lærere i videregående skole kan være en hindring til at somaliske elever ikke fullfører videregående skole
- Det var sterk indre motivasjon hos somaliske elever som fullførte videregående skole. En av de seks informanter sluttet skolen underveis.
- Det var lite eller ingen hjem- skole samarbeid.

## SUMMARY

### **Purpose of the study**

The main aim of this study is to explore the Somali students who have completed upper secondary school in Norway. According to Statistic Norway (SSB), the upper secondary schools in Norway are at present experiencing an increasing number of minority language pupils who are dropouts before completion of their education. The purpose of our study is to examine the opportunities and challenges that Somali speaking pupils face in upper secondary school system in Norway.

Opportunities here imply those factors, both within the schools as well as the homes that would support Somali upper secondary pupils and permits them to master the school core curriculum subjects. In other words, which kinds of alternatives are helping mechanism, or support systems are being put in place for these pupils in order to successfully complete upper secondary school in a nominal length of study, or even beyond the nominal length of time, which is five years, so they continue on to study in universities and colleges. By challenges, we refer to the causes that could act to impede or prevent Somali students from accomplishing a higher (tertiary) education or occupational (vocational) skills training.

The study focuses on how the Somali pupils who were interviewed in this study did their homework and to whom they turned for support when they needed it? Did they receive professional support or “customized teaching” while they were attending in upper secondary schools? Customized teaching, a term we refer to the teaching mechanism, that teaching is adjusted according to the pupil’s mastering capacity to the subject they learned. It is also called an adapted education that teaching is focused on the individual bases (Taguma et al. 2009).

In other words; did the Somali pupils have a sense of belonging and a sense of inclusion or did they meet the barriers of exclusion and marginalization during their attendance at the upper secondary schools? Do the school authorities recognize the challenges and coping difficulties that these pupils encounter in their course of learning? Are teachers and school management of upper secondary school responding to the linguistic and cultural diversity that exist(s) in schooling system?

The best way to approach these challenges should be an application of 'customized teaching terms' that the Norwegian Education Acts paragraph § 3-12 which makes provision for the pupils from the minority language speaking groups. The study also examines whether the Education Act paragraph § 3-12 is being implemented according to the purpose it is supposed to cover. Moreover, this study highlights the Somali parents participation in the schooling of their children and how effective is the cooperation of the families and schools. It mainly deals with the level of collaboration that exists between schools, homes and also Somali parents' comprehension of the schooling system in Norway.

### **Research Questions and Methodology**

As the starting point, the problem definition of the study is guided by the following research question:

*What makes some Somali pupils complete high school, while others fail or dropout of upper secondary school?*

In order to find the answers to our research questions we carried out direct interviews with Somali pupils and two focus group interviews with teachers who teach in an upper secondary school and Somali parents. The pupils were consisting of two girls and four boys who have completed their three years of upper secondary school. The interview of the pupils and two focus group interviews were conducted in 2010.

The sample consisted of three groups: four parents, three teachers and six students. All the teachers have taught Somali speaking pupils for several years at upper secondary school and they were suitably qualified to speak on the topic. For the category 'parents and teachers' were selected for focus group interview.

The teachers 'focus group' interview was conducted in an upper secondary school, while parents' focus group interview took place at the home of one of the parents who participated in this discussion. Students were interviewed individually at different times and places over a period of six weeks.



The data has been analyzed up such educational theoretical perspectives such, as 'motivation theory', 'family resource theory' and 'conflict theories'. Pierre Bourdieu has been used as a starting point and his concepts of 'cultural capital' and of 'social capital' is at the centre of our discussion.

We also focus on the language skills of the Somali-speaking pupils and to explain, examine to which extent a command of the Norwegian language a Somali pupil needs in order to be able to attend classes where Norwegian language is a medium of instruction. Jim Cummins' bilingual perspective has been used in the discussion of language acquisition and of the Somali pupil's Norwegian language command.

## **Main Findings**

The main findings of this study can be summarized as follows:

- Somali students have not yet identified a command of the Norwegian language as a barrier to completing upper secondary school.
- Subject difficulties are the obstacles that Somali youth stated as a hamper in completing upper secondary school.
- The absence of recognition from the teachers at the upper secondary schools contributes to the Somali pupils' drop out.
- Somali students we have interviewed have a strong motivation to complete upper secondary school in Norway. In our finds only one of six informants is a drop out.
- There was little or no school & home contact. Somali parents and teachers that were in focus group interview have different perceptions and priorities on the collaboration between Schools and Families of Somali speaking pupils.



# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>FORORD.....</b>	<b>3</b>
<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>5</b>
<b>SUMMARY.....</b>	<b>7</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE.....</b>	<b>11</b>
<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>13</b>
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	13
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR.....	13
1.3 HVORDAN OPPGAVEN ER BYGGET OPP.....	14
1.4 BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING.....	15
1.5 AVGRENSNING AV PROSJEKTET.....	18
1.6 PROBLEMSTILLING.....	18
1.7 TIDLIGERE FORSKNING.....	19
<b>2 OPPGAVENS METODEBRUK.....</b>	<b>21</b>
2.1 FRAMGANGSMÅTE.....	21
2.2 ETISKE HENSYN SOM VI MÅ IVARETAS I VÅRT PROSJEKT.....	22
2.3 GRUPPENS VERN.....	23
2.4 METODE.....	24
2.5 INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE.....	26
2.6 UTVALG.....	28
2.7 INTERVJUGUIDE.....	29
2.8 INDIVIDUELLE INTERVJU- SOMALISKE UNGDOMMER.....	30
2.9 FOKUSGRUPPEINTERVJU- FORELDRE.....	31
2.10 FOKUSGRUPPEINTERVJU- LÆRERE.....	32
<b>3 BAKGRUNNSINFORMASJON OM SOMALIA.....</b>	<b>35</b>
3.1 FØR OG ETTER KOLONITIDEN.....	35
3.2 MILITÆRREGIMET (1969-1991).....	37
3.3 BØRGERKRIGEN.....	38
3.4 LANDETS TILSTAND.....	40
3.5 AL-SHABAB (THE YOUTH).....	41
3.6 SOMALIERE I NORGE.....	42
3.7 UTDANNINGSSYSTEM I SOMALIA.....	45
3.8 KORANSKOLER.....	46
3.9 DET MODERNE UTDANNINGSSYSTEM.....	49
<b>4 UTDANNINGSTEORETISK PERSPEKTIVER.....</b>	<b>53</b>
<b>5 STYRINGSDOKUMENTER I FORHOLD TIL TOSPRÅKLIG OPPLÆRING.....</b>	<b>61</b>
5.1 OPPLÆRINGSLOVEN.....	61
5.2 MØNSTERPLAN 87.....	63
5.3 REFORM 94 OG LÆREPLANVERKET FOR DEN VIDEREGÅENDE SKOLE.....	64
5.3.1 Tilpasset opplæring.....	64

5.4	LÆREPLAN I MORSMÅL FOR SPRÅKLIG MINORITETEN (L97).....	65
<b>6</b>	<b>PRESENTASJON AV DATA.....</b>	<b>67</b>
6.1	ELEVENS ERFARINGER: OVERGANG TIL VIDEREGÅENDE SKOLE.....	67
6.2	SPRÅK – HVOR MYE NORSK KAN SOMALISKE ELEVER? .....	74
6.2.1	Lærernes syn på somaliske elevers språkferdighet.....	74
6.2.2	Elevens syn på deres språkferdigheter.....	78
6.2.3	Foreldres syn på deres barnas språkferdigheter .....	80
6.2.4	Grunnleggende norsk /norsk som andrespråk (NO2).....	81
6.2.5	Morsmålundervisning/fagstøttetimer.....	83
6.3	FAGLIGE VANSKER .....	83
6.3.1	Elevens syn på faglig vansker .....	83
6.3.2	Læreres syn på faglige vansker .....	85
6.3.3	Foreldres syn på faglige vansker.....	87
6.4	DISKRIMINERING .....	88
6.4.1	Elevenes opplevelse i forhold til diskriminering.....	88
6.4.2	Foreldres syn på diskriminering.....	90
6.5	FORBILDET (SIGNIFICANT OTHERS) .....	91
6.5.1	Foreldres syn på forbilder.....	91
6.5.2	Lærernes syn på forbilde .....	91
6.5.3	Elevens erfaring med forbilde.....	92
6.6	HJEM – SKOLE SAMARBEID .....	93
6.6.1	Foreldres syn på hjem- skole samarbeid.....	93
6.6.2	Lærere syn på samarbeid med somalisk foreldre .....	94
6.6.3	Elevens syn på hjem- skole samarbeid.....	95
<b>7</b>	<b>DRØFTING.....</b>	<b>97</b>
7.1	HVOR MYE NORSK? .....	100
7.2	MOTIVASJON HOS SOMALISKE ELEVER .....	113
7.3	KAMPEN OM Å BLI ANERKJENT .....	120
7.4	SNAKKER IKKE MED HVERANDRE MEN OM HVERANDRE .....	128
7.5	SOMALISKE FORELDRES ERFARINGER MED SKOLEN .....	130
7.6	HVEM SOM HAR ANSVAR FOR AT SAMARBEIDET MELLOM SKOLE OG SOMALISKE FORELDRE BLIR BRA	132
<b>8</b>	<b>KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE .....</b>	<b>135</b>
	<b>REFERANSELISTE.....</b>	<b>139</b>
	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>145</b>

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Tema og problemstilling

Den videregående skolen har i dag en stor utfordring i å få flest mulig av minoritetslevene til å fullføre sin opplæring. Tall fra statistisk sentralbyrå viser at mange av minoritetslever slutter videregående opplæring før de har oppnådd studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Denne masteroppgaven har som mål å undersøke muligheter og utfordringer som somaliske ungdommer møter i videregående skole. Somaliske ungdommer som deltok i undersøkelsen har gått allmennfag og yrkeslinje i ulike videregående skoler i Norge. Fellesnevneren for disse ungdommene er at de tilhører minoritetsspråklige elever som har gått på norske videregående skole. Derfor er det nærliggende å påstå at disse ungdommene deler skjebnen med andre minoritetsspråklige elever som er i norske skoler.

Vårt arbeid går ut på å undersøke hvordan somaliske ungdommer, somaliske foreldre og lærere i videregående skole ser på problematikken rundt disse elevenes skolemestring. Oppgaven innhenter data ved bruk av intervju fra elevene og setter fokuset på deres erfaring med å være elev i norske skoler. Videre retter oppgaven fokuset på hvordan somaliske ungdommene mestrer både faglige og sosialt. Vi undersøker også hvordan elevene gjør lekser og hvem de søker hjelp fra og deres holdning til fravær. Målet er å trekke ut informantenes holdning til, forståelse for, innlevelser og uttalelser av fenomenet som vi studerer, (Dalen 2004).

## 1.2 Oppgavens struktur

Masteroppgaven består av åtte kapitler. Det første kapittel tar for seg innledning, tema- og problemstilling til oppgaven, avgrensning og bakgrunnen til problemstillingen. Kapittel to handler om oppgavens metodebruk der det brukes intervju som forskningsmetode. Videre fortsetter kapitlet å presentere utvalg og etniske hensyn knyttet til forskning av synlige minoriteter. I kapittel tre presenteres den bakgrunnsinformasjon fra Somalia. Hensikten er å gi oversikt over hvor somaliere i Norge stammer fra, og særlig hva slags kulturelle koder disse ungdommene har med seg. Kapitlet fortsetter å gi en historisk bakgrunn av utdanning i Somalia, både det tradisjonelle og den moderne utdanningssystemet som finnes i landet. I det fjerde kapitlet presenteres det utdanningsteoretiske perspektiver som oppgaven er bygget på. Disse er aspirasjonsteori, familieressursteori og konfliktteori hvor Bordieus forklaring om tilgang til kapital

hos aktørene anvendes som analysegrunnlag. Deretter presenteres betydningen av å kunne undervisningsspråket ved anvendelse av Jim Cummins tospråklighets perspektiv.

I femte kapittelet tar oppgaven for seg styringsdokumenter i forhold til tospråklig opplæring og opplæringsloven for språkligminoriteter i videregående skole. Videre forstetter kapittelet å presentere *mønsterplan 87, reform 94, tilpasset opplæring og læreplan i morsmål for språkligminoriteter (L97)* i den videregående skole.

Kapittel seks handler om presentasjon av empiriske resultater av oppgaven. Det er fem hovedtema som analyseres i dette kapittelet: *språk, faglige vansker, diskriminering, forbilde og hjem-skolesamarbeid*.

I kapittel syv drøftes resultatet av undersøkelsen i lys av utdanningsteoretisk perspektiver. Språkferdigheter, motivasjon, og anerkjennelse er sentrale drøftingstemaer i dette kapittelet. Somaliske foreldres forståelse av hjem- skolesamarbeid og deres erfaringer om skolesystem får en plass i drøftingsdelen også.

Opgaven avsluttes med kapittel åtte som er konklusjonen av masteroppgaven. Her presenteres oppgavens funn og diskuteres det veien for videre arbeid

### **1.3 Hvordan oppgaven er bygget opp.**

Vi ønsker å se på mulig årsak for at noen elever fullfører videregående skole og andre ikke gjøre det. Fortellinger fra somaliske elevene og fokusgruppene kan kanskje gi oss svar på hva man bør gjøre med drop-out problematikken blant somaliske ungdommer i videregående skole.

Når det gjelder foreldrene tar oppgaven opp spørsmål som linjevalg, hjem – skolesamarbeid, foreldres forståelse for skolesystem i Norge og verdsetting av utdanning. Videre undersøker vi hvordan foreldrene opplever hjem- skolesamarbeid, og tilbakemelding fra skolen om elevenes skoleprestasjoner.

Det skal også snakkes med lærere i videregående skole for å få forståelse av hvordan lærerne ser på disse elevers faglige kunnskap når de begynner på videregående skole. Lærerne spør vi hvordan de ser på somaliske elevers motivasjoner, språkferdigheter og sosialsamhandling. Om fagstøtte på morsmålet, leksehjelp har noe betydning eller om elevene er bare skoleleie og trøtte.

Det kan hende at samtalen kan avdekke hva somaliske foreldre forventer av skolemyndigheter og om de blir klar over hva begrepet ”*ansvar for egen læring*” går ut på. Studien har begrensninger

knyttet til å generalisere funnene vi gjør. Det vil si at det som oppdages i undersøkelsen ikke kan gjelde hele elevpopulasjon av skoleungdom med somalisk bakgrunn. Dette er en masteroppgave som er ute etter å få forståelse for en del av problematikken rundt fenomenet frafall i videregående skole for ungdom med minoritetsbakgrunn.

Vår bakgrunn er at vi er somaliske flyktinger og har jobbet som tospråklige lærere i grunnskolen. Vi har også jobbet som tolk i flere år. Vi har jobbet med integreringsarbeid og er aktiv deltakere i integreringsdebatter i Norge. Vi er foreldre som er opptatt av barn som vokser opp i et flerkulturelt samfunn. Vår erfaring fra jobb, frivillige aktiviteter og foreldreoppgaven har gitt oss muligheter til å kunne se de ulike oppvekster arenaer som hjemme, skole og fritidsaktiviteter i sammenheng.

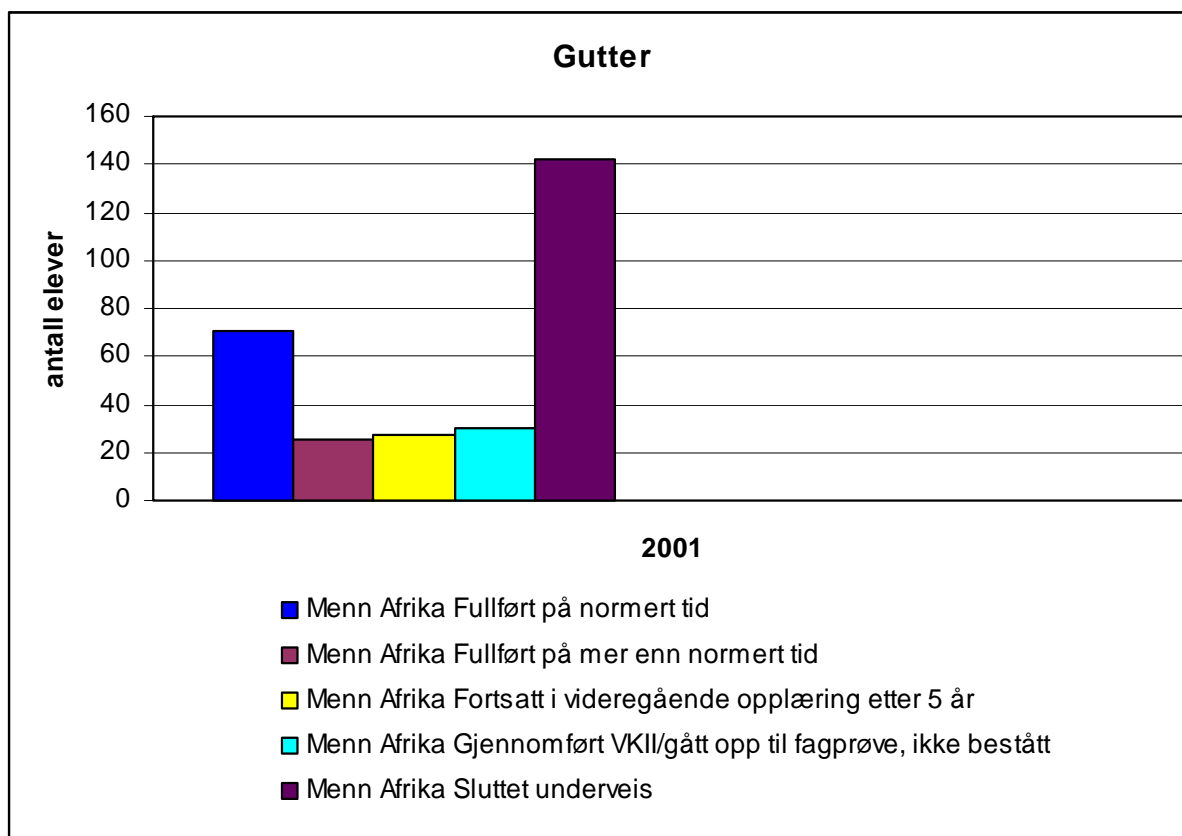
I fritiden driver vi «leksehjelp prosjekt» for afrikansk kulturforening. Leksehjelpen benyttes av elever fra ungdomskoler, videregående skoler og voksenopplæring. Brukerne er elever med afrikansk bakgrunn, hvor flertallet er somaliske ungdommer. Vårt engasjement i leksehjelpen ga oss anledning til å få erfaring med hvordan en del av disse ungdommer strever for å mestre sine skolefag, særlig gjelder dette de som har hatt kort botid i landet. Vi har også hatt noen somaliske ungdommer som var født eller oppvokst i Norge. Noen var flinke og klarte seg bra med skolearbeid mens andre strevde med skolearbeid og hadde stor behov for ekstra hjelp. Det er et kjent fenomen at frafall fra videregående skole er større hos minoritetsspråklige elever enn majoritetsspråklige elever, (Markussen 2008; Bakken 2003; Taguma mfl.2009; Baklien mfl. 2004). Det er nysgjerrigheten omkring dette frafallet som utledet problemstillingen til denne masteroppgaven.

## 1.4 Bakgrunn for problemstilling

Undersøkelser som er gjennomført av Statistisk Sentralbyrå, i forbindelse med gjennomstrømming i videregående opplæring, viser at høsten 2001 var det 548 elever med afrikansk bakgrunn som startet videregående opplæring. Av disse utgjorde guttene ca. 54 prosent av totalt antall elever, mot jentenes andel på ca. 46 prosent. Videre slår statistikken fast at ca. 58 prosent av guttene sluttet underveis eller ikke fullførte<sup>1</sup> videregående opplæring, se figur 1 nedenfor.

---

<sup>1</sup> I følge ssb; ikke fullført opplæring betyr at eleven/lærlingen ikke har bestått alle årstrinn videregående opplæring



Figur 1: Gjennomstrømning av gutter

Kilde: Statistisk sentralbyrå.

Figuren ovenfor viser at 71 gutter med afrikansk bakgrunn har fullført videregående opplæring på normert tid. Det vil si at de fullførte videregående skole i henhold til videregående opplæringsplan. Med andre ord var det kun 24 prosent av guttene med afrikansk bakgrunn som startet på grunnkurs for første gang høst 2001, som fullførte videregående opplæring etter ordinært løp. Videre viser figuren at 25 gutter (8 prosent) med afrikansk bakgrunn trengte litt mer tid for å kunne fullføre videregående utdannelse.

9 prosent av denne elevgruppen holdt fortsatt på med videregående opplæring da statistisk sentralbyrå ferdigstilte undersøkelsen.

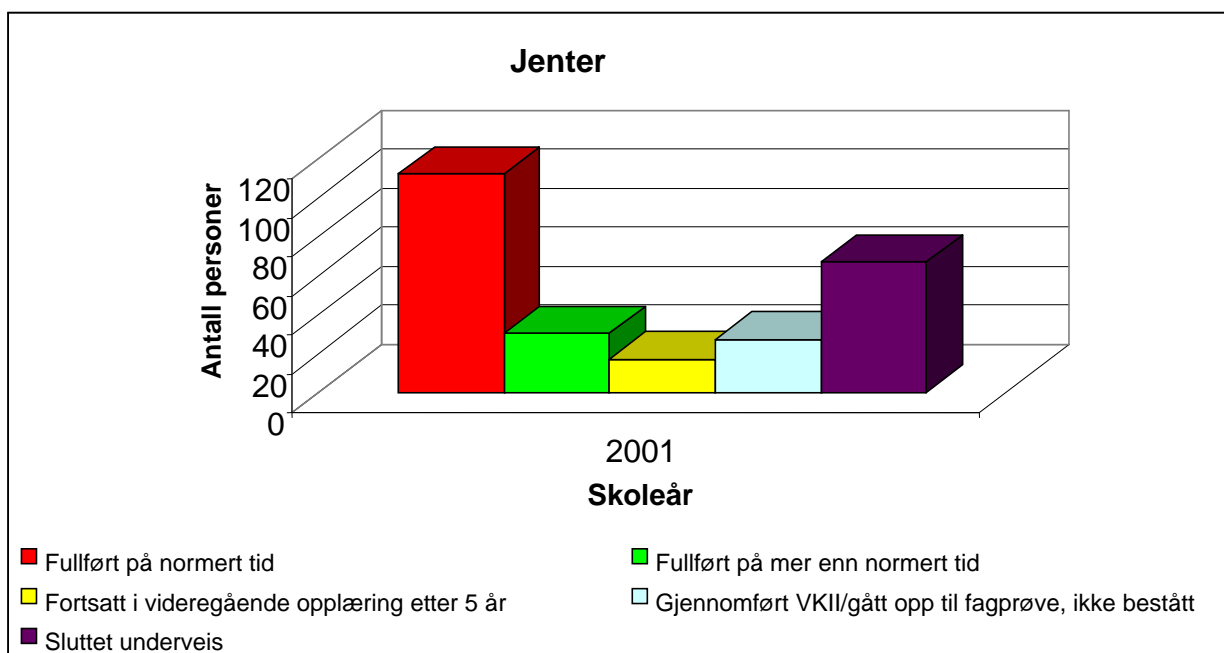
De siste to gruppene utgjør 58 prosent av de 295 guttene med afrikansk bakgrunn. Denne elevgruppen er elever som har avbrutt videregående opplæring. SSB deler denne gruppen i to variabler (*gjennomført VKII / gått opp til fagprøve, ikke bestått*) og (*sluttet underveis*).

Generelt sett kan vi oppsummere figuren ovenfor slik:

Snaut 60 prosent av guttene med afrikansk bakgrunn som startet på grunnkurs for første gang høsten 2001 har ikke fullført videregående opplæring.



Antall jenter med afrikansk bakgrunn som begynte på grunnkurs for første gang i 2001 utgjorde 253 elever. 44 prosent av disse elevene fullførte studiet eller yrkeskompetansen på normert tid. Dette er nesten dobbelt så mange som guttene, jf figur 1 som viser at tilsvarende tall for guttene er 24 prosent.



Figur 2: Jentenes fullføringsgrad

Kilde: Statistisk sentralbyrå

Figur 2 viser to hovedkategorier av jenter: Den første er elever som har fullført studiet eller fått yrkeskompetanse. Den andre kategorien er elever som ikke har oppnådd noen av delene.

56 prosent av de afrikanske jentene har fullført videregående opplæring etter ordinær tid (normert tid) eller litt mer enn normert tid, mens 37 prosent har verken oppnådd studie eller yrkeskompetanse. Den sist nevnte gruppen kan igjen deles inn i to kategorier:

Av totalt antall jenter var det 26 prosent (67 elever) som sluttet studie underveis og 11 prosent som gjennomførte VKII, gikk opp til fagprøven men ikke bestod. I følge Statistisk Sentralbyrå mangler denne gruppen ett eller flere fag for å få videregående vitnemål eller fag-/ svennebrev.

7 prosent av jentene var fortsatt under videregående opplæring da statistisk sentralbyrå ferdigstilte undersøkelsen.

## 1.5 Avgrensning av prosjektet

Vårt masterprosjekt hadde opprinnelig en hensikt å studere hvorfor afrikanske elever ikke fullfører videregående skole. Vi hadde tenkt å kombinere kvalitative og kvantitativ metode ved å hente ferdig bearbejdede data fra statistisk sentralbyrå. I tillegg til å innhente kvalitative data gjennom intervjusamtaler med elever, foreldre og lærere. På denne måten tenkte vi at man kan best forstå fenomenet frafall for afrikanske elever.

I løpet av litteraturgjennomgangen fant vi ut at det var en for stor forskningsoppgave å gjennomføre. I tillegg hadde vi verken tid og ressurser til å intervju alle afrikanske elever i videregående skole i Norge. Derfor var det viktig å foreta en avgrensning av problemstillingen. Vårt utvalg ble da somaliske elever som har fullført eller droppet ut av videregående skole. I første omgang tenkte vi å intervju 12 informanter som består av elever, foreldre og lærere. Det vil si fire foreldre, fire lærer og fire elever. Informantenes sammensetning var ikke så interessant for oss. Vi har heller ikke lagt vekt på kjønnsbalanse. Det vi er ute etter er to kategorier av somaliske ungdommer; de som har fullført videregående skole ("suksess elever") og dem som har valgt bort videregående skole.

Når det gjelder samtaler med foreldrene og lærerne har vi valgt at den skulle foregå i gruppe og ikke som enkeltintervju. Her er kjønns sammensetning heller ikke viktig.

Forfatterne av denne masteroppgaven har ikke noe hensikt til å generalisere studiens funn til å gjelde alle somaliske elever som slutter eller fullfører videregående skole. Det er kun ment for å forstå, ved å ha samtale med noen få informanter og fenomenet gjennom informanters perspektiver. Da utvalget av informanter er få, kan vi ikke hevde at våres masteroppgavearbeid dekker hele sannheten om « The drop out phenomenon » i den elevgruppen.

## 1.6 Problemstilling

***Hva gjør at noen somaliske elever fullfører videregående skole, mens andre mislykkes eller velger bort videregående skole?***

Vi studerer dette fenomenet ved å intervju ungdommer, foreldre og lærere. Ungdommene er somaliere som har fullført eller avbrutt videregående skole i Norge. Målet er å forstå de faktorer

som hindrer disse ungdommer som velger ikke å fullføre videregående skole. Og hvilke støtteapparat som er rundt for de ungdommene som har fullført videregående skole. Fokuset er på elevens *livserfaring på skolesystemet, skolemestring, leksehjelper og hjem- skolesamarbeid*. Problemstillingen vil bli sett på i lys av aktuelle utdannings sosiologiske teorier.

## 1.7 Tidligere forskning

Når det gjelder tidligere forskning på feltet, er det lite tilgjengelig forskningsarbeid som spesifikt tar opp somaliske elever i videregående opplæring. Likevel finnes det flere undersøkelser, i form av rapporter eller forskning, om minoritetsspråklige elever i norske skolen (f.eks. Taguna mfl. 2009, Markussen mfl. 2008, Bakken 2003, Baklien mfl. 2004).

I *BIBSYS*- søket har vi også funnet masteroppgaver som er skrevet om tema. Bang-Olsen (2008) skrev om minoritetsungdom i videregående skole med kort botid, mens masteroppgaven til Grindland (2008) handlet om gjennomføring av videregående skole for minoritetsspråklige elever. I likhet med andre forskere illustrerer hun at minoritetsspråklige elever kommer dårligere ut enn majoriteten.

Bakken (2003) skrev en rapport om «*minoritetsspråklig ungdom i skolen*». Denne undersøkelsen var en del av av prosjektet *Ung i Norge 2002*. Cirka 12 000 ungdommer deltok i undersøkelse, hvor omlag 600 var minoritetsspråklige elever (Bakken 2003). Det er grunn til å anta at somaliske ungdommer var blant ungdommene som deltok i den omfattende undersøkelsen. Rapportens hovedfunn var at minoritetsspråklige elever sliter med skoleprestasjon og oppnår dårligere karakter enn majoritetsspråklige elever.

Baklien mfl. (2004) har skrevet en kvalitativ casestudie, «*satsing mot frafall i videregående opplæring*». Dette var en evalueringsrapport som handlet om satsing mot frafall i videregående skole. Rapporten berørte ungdommer i fire fylker som Vest Agder, Oslo, Sør Trøndelag og Finnmark. Siden Oslo skoler var med i vurderingen antar vi at somaliske elever var involvert disse tiltakene. Rapporten konkluderer med at satsing mot drop out er en bekjempelse av fattigdom. Videre sies det at alt som forhindrer feilvalg og gjøre skolehverdagen bedre for de utsatte unge motarbeider frafall og de sa at: (...) *Slik sett er det naturlig at satsingen mot frafall i videregående opplæring er en del av tiltaksplanen mot fattigdom. Fattigdom, i vid forstand, fører til frafall, og frafall fører til eller forsterker fattigdom (Baklien mfl. 2004: 11)*.

«*Bortvalg og kompetanse*» er en forskingsrapport skrevet av Markussen (mfl. 2008) som handlet om gjennomføring av videregående skole. Rapporten er basert på både kvalitativ og kvantitativ forskning. Utvalget var 9749 ungdommer som gikk på både yrkes- og allmennlinjer i videregående skole på Østlandet. Forskerne hadde fulgt elevene i fem år. Studien viste at 67,2 prosent av majoritetsungdommer hadde «*oppnådd studie- eller yrkes- kompetanse*». 18 prosent hadde ikke bestått og 14 prosent sluttet underveis. For minoritetsungdommer (ikke vestlige innvandrere og ikke vestlige etterkommere) 48,6 prosent hadde «*oppnådd studie- eller yrkes- kompetanse*». 25,9 prosent hadde ikke bestått, mens 25,5 prosent sluttet før de var ferdig:

*Vi ser at majoritetsungdommene skilte seg ut med høyest grad av kompetanseoppnåelse, og ikke-vestlige innvandrere kom dårligst ut med lavest andel studie- eller yrkeskompetanse, og høyest andel ikke bestått og sluttet (Markussen mfl. 2008: 13).*

Taguna (mfl.2009) har forsket på minoritetsspråklig ungdommer i norsk skole. «*OECD Reviews of Migrant Education*». Dette forskningsarbeid viser også svake skoleprestasjoner av minoritets elever. Deres funn var at minoritetsspråklige ungdommer har lave kompetanseoppnåelse sammenliknet med majoritetsungdommer. De sier videre at de som har de største utfordringene er elever som er første generasjons innvandrere. Dersom ungdommer fra denne elevgruppen kommer inn i videregående skole, er det større sannsynlighet at de dropper ut:

Nearing the end of lower secondary education their performance is significantly lower than their native peers. Fewer first-generation immigrant students choose to follow upper secondary education and those who do are significantly more likely to drop out or complete without qualification (Taguna mfl. 2008).

Dette viser sammenhengen mellom prestasjoner på grunnskole og fullføring av videregående skole. Dersom elevene oppnår gode karakterer på grunnskolen, øker sannsynligheten for fullføring av den videregående skolen. Så langt tyder ovennevnt forskninger på at minoritetsspråklige ungdommer prester dårligere enn majoritetsspråklig elever.

## 2 OPPGAVENS METODEBRUK

Valg av forskningsmetode bestemmes ut i fra undersøkelsens formål og problemstillingen. Det er det tema som forskning sikter til som avgjør hvilken metode som egner seg å anvende. I følge Ringdal (2007) deler man forskningsmetoder i to; kvantitativ og kvalitativ metoder. En kvantitativ forskningsmetode tas i bruk når forskeren vil beskrive virkeligheten i tall, tabeller eller andre mengder, mens en kvalitativ forskning anvendes når forskeren vil forklare virkeligheten i tekstlige beskrivelser.

Befring (2007) nevner ulike tilnærminger som man kan anvende for å forske på et fenomen. Disse metoder kan nevnes blant annet: ' *Humanistisk og empirisk forskning, Kvalitativ og kvantitativ forskning*' (Befring 2007: 29).

Humanistisk tilnærming tas i bruk ved tekstanalyse. Forskeren arbeider med sekundærdata som er innhentet fra arkivmateriale, dokumenter o.l.

Empirisk tilnærming handler om forskningsarbeid som fokuserer på aktuelle problemstillinger. Utgangspunktet innebærer empirisk forskning at forskeren arbeider med primærdata som er innsamlet ved observasjon, intervju eller spørreskjema Befring (2007).

Kort sagt kan vi si at en forskningsmetode innebærer innsamling, organisering, bearbeiding, analyse og tolkning av data. Til syvende og sist er det problemstillingsformen som baner veien for metode valg. Til denne masteroppgaven har vi valgt å bruke kvalitativ forskningsintervju som metode.

### 2.1 Framgangsmåte

Vi hadde et ønske om å få forståelse for hva som påvirker somaliske elever som slutter i videregående opplæring? Hva er bakgrunnen for dem som fullfører videregående skole? Hvordan kan vi få kontakt med de informantene som skulle intervjues?

Siden vi er somaliere hadde vi antakelser om hvem disse unge er og hva de gjør. For å oppfylle forskningskrav om tilgang til informanter har vi behov for " tredje person eller personer" som skulle tilrettelegge kontakt mellom oss og informantene. Da kontaktet vi det somaliske miljøet og det afrikanske miljøet. Vi fortalte dem om oppgaven vår og hensikten med forskningen. Målet var å skape kontakt til potensielle informanter. Vi sikter til både somaliske foreldre som har hatt ungdom som har sluttet på skolen og de som har hatt ungdommer som har fullført videregående

opplæring. Vi tok kontakt med den somaliske kulturforening, det afrikansk kulturforening, Telemark Islamsk Trossamfunn hvor vi klargjorde vårt prosjekt og samtidig ga skriftlig informasjon. Formålet med kontakten med disse organisasjonene var at de kunne skaffe kontakt med informanter som ønsket å delta i denne undersøkelsen.

I begynnelsen hadde vi vanskeligheter å få kontakt med somalisk ungdommer som har sluttet videregående skole. Da vi kontaktet organisasjonene vi har nevnt ovenfor, fikk vi vite at informantene som organisasjonene ment var skole sluttet ikke vil stå frem. Grunnen kan være at miljøet er så gjennomsiktig, alle kjenner alle og ingen av de somaliske foreldrene ønsker at deres barn skal sees på som tapere. Vi innså at fenomenet om frafall i videregående skole i det somaliske miljøet er et tabu. Etter at vi har hatt en diskusjon med vår veileder, kom vi frem til å utvide vårt utvalg. Det vil si å inkludere somalisk elever som har fullført videregående skole. På den måten kunne vi nå frem til både de som fullførte og de som sluttet videregående skole.

Vårt utvalg er da definert ut i fra tilgjengelighet. Siden utvalget ikke kan være representativ og generaliserbart, valgte vi få ungdommer. Disse ungdommene består av to grupper. En gruppe somaliske ungdommer som har sluttet på videregående skole. Og den andre gruppen er somaliske ungdommer som har fullført videregående skole.

Når det gjelder lærere, henvendte vi oss direkte til rektoren på en videregående skole. Han skaffet oss tre lærere, en kvinne og to menn. Disse lærerne har erfaring med å undervise somaliske elever i perioder og lang erfaring med tospråklige elever generelt. Vi var ute etter deres erfaringer med disse elevgrupper. Kontakten mellom somaliske foreldre og oss ble enklere siden vi har utvidet utvalget, og inkludere også foreldrene til de som også fullførte skolegang. Vi tok selv kontakten med foreldregruppen og forklarte hva vårt arbeid handlet om. Foreldregruppen består av to kvinner og to menn. Vi har ikke laget kriterier for kjønns sammensetning av foreldregruppe på forhånd. Det var egentlig en tilfeldighet at vi fikk den kjønns sammensetning av to menn og to kvinner.

## **2.2 Etske hensyn som vi må ivaretas i vårt prosjekt**

I forbindelsen med masteroppgaven kommer vi til å følge Norges samfunnsvitenskaplige datatjeneste (NSD) etske retningslinjer som også er i samsvar med Høgskolen i Telemarks retningslinjer. Primær målgruppe i denne masteroppgaven er somaliske ungdommer som er over 19 års og har vært elever i videregående skole. De har enten fullført videregående skole eller

sluttet den. Videre skal vi også ha samtale med somaliske foreldre som har hatt ungdommer i videregående skole og lærere som underviser i videregående skoler.

Vi kommer til å ivareta de etiske kravene om «*informert samtykke*». I følge Cozby (1997) innebærer informert samtykke at forskningsdeltakere er informert om formålene med undersøkelsen, risikoen forbundet med metoden som brukes og deres rettigheter til å nekte eller avslutte deltakelsen til studien. Med andre ord, deltakere er gitt all informasjon som kunne påvirke deres beslutning om å delta i forskning før de deltar i den forskningsarbeid. Vi har gitt informantene tydelig informasjon om prosjekts formål, metoden som vi bruker og samtidig ba vi dem om å samtykke til intervjuet. Norges samfunnsvitenskaplige datatjenesete (NSD) har godkjent vår prosjektplan når det gjelder registrering og oppbevaring av de innsamlede dataene. Deltakerne har også fått konkrete opplysninger om retten til å reservere seg fra å delta i forskningen, og at de kan trekke seg i løpet av intervjuet. Innsamlet data fra våre informanter skal behandles konfidensielt. Forskningsmateriellet skal anonymiseres og vi kommer til å følge retningslinjer om eventuelle oppbevaring av navnlistor, lagring av data og makulering. Alle opplysninger vi får skal aidentifiseres og anonymiseres. Med aidentifisering menes at navn, personnummer og andre personentydige kjennetegn som kan knyttes til informantene skal erstattes med et nummer, pesuodenavn eller kode. I vårt tilfelle anonymiserer vi informants navn . Det vil si at på våre primærinformanter / ungdommer, bruker vi anonymisert navn. Foreldrens betegnelse som mor eller far tilføyde med et nummer 1 eller 2. Dette betyr at siden vi har fire foreldre, to av hvert kjønn, blir tallene fra 1 til 2. Lærerne er tre. To mannlige lærere og en kvinnelig lærer. Her brukes også mannlige lærer1, lærer 2 og kvinnelig lærer.

### **2.3 Gruppens vern**

Vårt utvalg er elever med somaliske bakgrunn som har fullført videregående skoler og dem som droppet ut av skolen. Som forskere har vi ansvar og plikt til å vareta disse ungdommenes interesser som de betrodde oss i løpet av forskningsperioden. Grimen (2007) fremhever at: «Forskere har et spesielt ansvar for svakstilte gruppers interesser i løpet av hele forsknings prosess » (Grimen 2007:410).

Siden vår masteroppgave handler om en liten gruppe som tilhører minoritetsbefolkning er det viktig for oss at informantene ikke blir identifiserbare. Vi er klar over at risikoen for stigmatisering av denne gruppen kan være tilstedet. Vi som gjennomfører denne forskningen er studenter i en studieretning om forebyggende arbeid hos barn- og unge. Det betyr at vi er oppmerksomme på hva det innebærer å være en risikoutsatt gruppe. Det siktes her til de elvene

som sluttet videregående skoler og kan føle at de har mistet framtiden sin. Det stilles ikke graverende spørsmål som virker ubehag for ungdommene. Det vi er interessert i er deres subjektive erfaringer om å være elev på en videregående skole. Vi kommer ikke til å stille sensitive spørsmål som ungdommene kan oppfatte ydmykende. Derfor understrekte vi hele tiden overfor ungdommene at det er de som bestemmer hvordan de svarer på spørsmålene som stilles i intervjuet og hvor mye informasjon de ønsker å komme med i intervjuene (Eide 2000).

## 2.4 Metode

Kvalitative forskninger baserer seg på et bredt område av data innhentingsmetoder. Blant dem kan det nevnes *intervju, observasjon, analyse av dokumenter og bilder*, Thagaard (2003).

Dalen(2004) skriver om at hovedmålet for kvalitativ forskning dreier seg om å danne innsikt for fenomener knyttet til individer og omstendigheter i *deres sosiale virkeligheter*. Damsgaard(2007) sier at «*pedagogisk og sosialt arbeid*» dreier seg om fenomener som kan undersøkes, men disse fenomenene er vanskelige å måle nøyaktig. I vår masteroppgave vil dette dreie seg om å beskrive og forstå subjektive opplevelser av fenomenet som problemstilling handler om. Det vil si hvordan disse ungdommene og deres foreldre opplever virkeligheten rundt suksess og nederlag (drop out) i videregående opplæring.

Thagaard (2007) hevder at en kvalitativ metode gir innsikt i sosiale fenomener ved bruk av solide data om individer og deres tilstander. Kvalitativ forskning kan ha som formål å få kunnskap i sosiale fenomener slik de forsås av det som forskeren forsker.

En kvalitativ tilnærming gir grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner. Kvalitative studier kan være rettet mot et ønske om å få innsikt i sosiale fenomener slik de forstås av de personene som forskeren studerer, (Thagaard 2007: 11).

I begynnelsen av vårt prosjekt hadde vi til hensikt å undersøke hvorfor afrikanske elevers fullføringsgrad i videregående opplæring er annerledes enn andre elever i landet? Med andre ord, gjaldt vår problemstilling elever med afrikansk bakgrunn som ikke fullførte videregående opplæring. Underveis støttet vi på praktiske problemer rundt å få tak i informanter. Vi tok kontakt med Opplæringskontor i Telemark og ba om hjelp til sporing av disse elevene i Telemark. Tilbakemelding var at det ikke lar seg å finne i fylket, og at det heller ikke var mange afrikanske elever de hadde i databasen sin.

Vi har tatt problemet opp med veilederen. Vi omformulert problemstillingen og vårt valg ble å undersøke somaliske elever i stedet for afrikanske elever (jf. Problemstillingen). Det vi er ute



etter, først og fremst, er å få forståelse av hva noen somaliske elever gjør for å fullføre videregående skole mens andre mislykkes i dette.

Vi antok at ved å gjøre et forskningsprosjekt i vårt eget miljø vil det bli en enklere oppgave å gjennomføre. Og det vil heller ikke være vanskelig å få informanter til prosjektet, men vi tok feil i våre antakelser. Det er ikke en lett oppgave å forske i din egen kultur, særlig når folk tilhører minoriteter. Det de leser i aviser og hører fra media påvirker deres holdning til forskning. De ser seg som marginalisert gruppe og stoler ikke på oss, selv om vi har samme bakgrunn som dem. De har kanskje all grunn til å være mistenksomme. Dalen (2004) hevder at det er fare for stemping eller å bli hengt ut dersom informantene som intervjues er en del av en synlig minoritet som innvandrere.

Hun tar som for eksempel den såkalte «Stovner - undersøkelsen» som stemplet en hel bydel i Oslo som ressurs svak og problematisk. Bildet som blir formidlet gjennom en forskningsrapport, kan hefte ved enkeltmennesker og stemple dem for lang tid, også etter at forholdene for lengst har endret seg. På den andre siden er frykten for å skade «saken» også et metodisk problem fordi risikoen for selvsensur i kommunisering av eventuelt negative eller opprørende funn, er åpenbar. , Dalen (2004: 21).

Vi har vært aktive i det somaliske miljøet og samtidig jobbet i grunnskole i mange år. Vi forstår problemets omfang og utbredelse, men får ikke tilgang til feltet. Hvorfor det er vanskelig for oss å få komme inn, trenger egen utforskning.

I somalisk kontekst er forskning noe som forbindes med hemmeligheter. Det ligger i underhuden til alle Somaliere at forskning har en hensikt til å innsamle deres private sensitive livserfaringer. Av den grunn er de kanskje tilbakeholdne og skeptiske til hva forskning frambringer og hva det brukes til. De husker kanskje fortiden da somaliske myndigheter brukte forskning som politisk virkemiddel for å sortere befolkning – lojale og ikke lojale klaner. Selv om vi er fra miljøet og har kunnskap om den type utfordring, ble det ikke mindre problematisk å få aksept hos nøkkelpersonene. Noen ganger ble vi fremmedgjort, mens andre ganger hadde vi lykken med oss. Å forklare miljøet hva det er vi driver med ga oss delvis troverdighet og inngangskort til feltet. Underveis forklarte vi at det ikke foreligger noe skjulte agendaer for dette prosjektet. Men problemet sluttet ikke der. For det første er det somaliske miljøet gjennomsiktig og alle kjenner alle. Somaliere kommer fra en kultur som verdsetter utdanning høy. Det vil si at utdanning er en ressursknapphet i Somalia og konkurransen er beinhard. Det forventes at de som får utdanningsmuligheter utnytter sjansen, noe som forhåpentligvis medfører tilgang til det gode livet. Å forsømme den muligheten ses på som uklokt og individet som gjør det henges ut som en taper.

Han eller hun påfører ikke skam bare for familien, men hele klanen. Klan er et sterkt kjennetegn som nesten alle somaliere identifiserer seg med. Å tilhøre en klan er noe som nesten alle somaliere hevder at det gir dem verdi og kjent opphav som menneske. Dette oppfatter somaliere som et privilegium som man må ta vare på og videreføre til den neste generasjonen. Hver enkelt somalier forventer at den det gjelder tar vare på den klantilhørigheten. Det betyr at alle forplikter seg til klanene sine og ikke bringer noe skam over dem.

Det er muligens den holdningen som skaper problemer for somaliske forskere som forsker i eget folk. Her kan det nevnes parallelt det som Repstad (1998) kaller «*to go native*», «*å bli en av de innfødte*». Det innebærer at når forskeren kjenner noen av målgruppene som forskes, driver man selvsensur *for og ikke legge seg ut med venner som man skal treffe igjen etterpå*. Det var ikke en eneste ungdom som stod fram og innrømte at vedkommende var skole drop-out. Vi trodde at de ungdommene som vokste opp i det moderne samfunn [Norge] ville være selvstedige og annerledes. For å stå fram som skoletaper er en skam i en somalisk kontekst. Dette hindret oss å få tilgang til villige informanter. Selv om vi kjenner en del somaliske ungdommer som har sluttet skolen, klarte vi ikke å få kontakt med disse.

Da vi kom opp i den utfordringen omformulerte vi problemstillingen. Vi utvidet vår målgruppe og inkluderte med somaliske ungdommer som har klart seg på videregående opplæring og oppnådde kompetanse. Dette gav oss muligheter for å nå frem til de som har sluttet videregående skole. De blir usynlige og det kan ikke sladres i miljøet, tenkte vi!

## 2.5 Intervju som forskningsmetode

Intervjuforskning er en metode som egner seg til å få informasjon om hvordan informanter erfarer og oppfatter seg selv og sine miljø (Thagaard 2003). Målet med å intervju to grupper somaliske ungdommer, er å sammenligne disse kategorier sammen for å se om det finnes nyansert egenskaper. Det vil si at disse ungdommer tilhører samme etnisk og sosiale kategori og sammenligning av deres opplevelse kan danne forståelse for fenomenet som vi studerer – hvorfor noen lykkes i videregående skole, mens andre ikke klarer seg og slutter underveis. I kjernen av intervju finnes essensielle forskjeller eller likheter av syn på ting som informanter har møtt i løpet av deres livshistorier. Vår oppgave er, ved bruk av intervju som forskningsmetode, å få denne verdifulle informasjonen ut av informantene. Damsgaard(2007) argumenterer for at intervjumetode og sier som følgende:

Det er følgelig fenomenets egenart eller det området man skal forske på, som må avgjøre hva slags forskningstilnærming og hvilke metoder man velger. Det vil for eksempel kunne være hensiktsmessig å velge spørreskjema som metode hvis man er opptatt av i stort omfang å kartlegge forhold som nokså entydig lar seg kategorisere. Der man vil ha tak i menneskers opplevelse, deres fortelling og deres tanker, er det mer nærliggende å bruke intervju som metode for å samle inn data. Dette begrunnes med at denne metoden i større grad åpner for den mellommenneskelige utvekslingen, og derfor egner seg bedre når det gjelder slike ikke-målbare fenomener (Damsgaard 2007:200).

Kvale (2009) sier at intervjuforskning gjennomgår syv stadier. Det første stadiet er «tematisering» av forskningsemnet. Forskeren formulerer problemstilling av tema som studeres før intervjuet starter. Dette har vi gjort ved å formulere forskningstema (jf. Problemstilling). I første omgang vurderte vi å undersøke afrikanske elever. Da tilgangen til tilstrekkelige informanter ble vanskelig, omformulerte vi prosjektet. Det andre stadiet er «planlegging av studien». Forskeren redegjør fremgangsmåten til kunnskapsinnhenting, metoden som brukes i forskningen, tilgjengelige tid og ressurser. I startfasen av prosjektet beskrev vi at formålet med forskningen var å skrive masteroppgave om somaliske ungdommers fullføring av videregående skole. Og metode- valg da ble kvalitative forskning. Vi har ikke søkt eller fått midler til dette prosjektet, så var ikke snakk om ressurser. Når det gjelder tiden som disponeres til oppgaven, var dette avhengig av vår arbeidstempo og innlevering. Allikevel har vi søkt innleveringsutsettelse, da sykdom forekom i familien til en av oss.

Når det gjaldt til det tredje stadiet som Kvale (2009) karakteriserer «intervjuing», har vi laget en intervjuguide på forhånd som vi har brukt i intervjusituasjonen. Vi presiser her at vi ikke har fulgt intervjuguiden ”slavisk”. Dermed har den fungert som operasjonsbasis og som grunnlag for fordypping av våre temaer og spørsmål. Poenget med en intervjuguide er at den skal være en rettesnor som guider samtalen mellom forskeren og informantene.

I «transkriberingsfasen», som Kvale (2009) kaller det fjerde faset, dreier det seg om å gjøre intervjusamtalen til tekst slik at intervjumaterialet blir analysert. Det er nødvendigvis ikke enkel oppgave og det er tidskrevende. Transkribering er mye spoling frem og tilbake. Lærerne og ungdommene har snakket norsk språk, noe som var lett å transkribere fordi jobben bare var å få alt på papir. Foreldre som var i fokusgruppen har valgt å benytte sine morsmål, somali. Dette følte de seg mer komfortable og selvsikre med. For oss som transkriberer samtalen ville det bety dobbeltarbeid. Først må vi transkribere fra morsmålet og deretter oversette til norsk. Vi har språk

triangulering, noe som innebærer at rådata skal oversettes til målspråket som forskning bruker. Det vil si fra somali til norsk. Vår strategi er å presentere original teksten først der vi fremhever informantenes stemme, også komme med oversettelsen etter. På den dobbelte presentasjonen håper vi at den som refererer til arbeidet vil ha mulighet til å se eksakt tekst som uttrykker hva informantene har sagt i den sammenheng. For konfidensialitets skyld tildelte vi hver informant til ett nummer [det vil si informant I, informant II og så videre]. Oppbevaring av opptaket laget vi en ”lydfil” som er lagret i datamaskinen. Etter vi har fullført analysering av dataene har vi slettet alle lydfiler permanent. Dette er samsvar med DSNs- og Høgskolens retningslinjer om etisk regler. Det femte stadiet er «analysering» av det innhentet datamaterialet. Ut i fra undersøkelsens formål finner forskeren den beste egnet analysemetoden som passer godt på intervjuet. Den sjette og syvende stadier er henholdsvis «verifisering» og «rapportering». Den første nevnte dreier seg om generaliserbarheten, reliabiliteten og validiteten av undersøkelsen. I og med at vår forskning har begrenset seg til få informanter legger det i grunn at funnet ikke er generaliserbar rent statistisk. Den kan gi pekepinn på fenomenet som vi studerer, det vil si somaliske ungdommers møte og subjektive erfaringer på videregående skole. Utvalget er lite og vi kan ikke hevde at validiteten og verifisering vil bli akkurat samme dersom det gjennomføres undersøkelse en gang til. Det som kommer fram gjennom denne masteroppgaven har grunnlag i hva deltakerne har sagt i intervjuer og fokusgruppesamtalene. Det andre tar for seg metodebruken og presentering av undersøkelsens funn i form av rapport. I følge Kvale (2009) dreier den fasen seg om at arbeidet er en lesbar sluttrapport som overholder vitenskapelige kriterier samt tar hensyn til forskningsetiske sider.

Det er utfordringer knyttet til kvalitativ intervjuforskning. Dalen (2004) skriver at det er spesifikke metodisk og etiske utfordringer som man støter underveis med i intervjuforskning. Hun nevner problemer knyttet til når man forsker små synlige grupper hvor det er fare for stigmatisering. I vår tilfelle er dette viktig å ta høyde på dette. Vi ønsker ikke at ungdommen skal kunne kjennes igjen. Vi anonymiserer deres navn og aidentifiserer dem. Vår forskning har heller ikke noe hensikt til å generalisere intervjufunnet.

## **2.6 Utvalg**

Deltakerne i dette prosjektet var 6 somaliske ungdommer (4 gutter og 2 jenter), 4 somaliske foreldre og 3 lærere som underviser på videregående skole der de fleste somaliske talende elever går eller har gått i flere skoleår. Poenget er at lærerne som brukes som informanter i den

masteroppgaven bør ha erfaringer med somaliske talende elever i de klassene som lærerne undervist i. Lærernes tidligere erfaringer ble også tatt hensyn til.

Kriteriene for utvelgelse av somaliske ungdommer var at ungdommene som deltok i studiet skulle være; somaliske ungdommer som har fullført videregående og de som har sluttet videregående skole underveis. Når det gjelder somaliske foreldre, gikk utvelgelsen ut på somaliske foreldre som har eller har hatt ungdommer i videregående skole. Utvelgelsen av deltakerne involvert også det som kalles snøball teknikk, som gir mulighet for å lage flere kontakter basert på anbefalinger fra deltakere (Ryen 2002).

## 2.7 Intervjuguide

Før vi satte i gang intervjuene utarbeidet vi en intervjuguide. Den er lagt opp på en slik måte at den fanger opp de spørsmålene som vi er ute etter. Siden våre informanter består av tre grupper, elever, foreldre og lærere, laget vi en intervjuguide til hver gruppe. I følge Monica Dalen (2004) er det å lage en intervjuguide en krevende prosess, hvor det er viktig å belyse både over- og underliggende temaer i problemstillingen. Vårt prosjekt går ut på å samle inn data fra ulike grupper noe som gjør utarbeidelsen av intervjuguiden enda mer krevende. Til elevene laget vi en detaljert intervjuguide, hvor vi tematiserte de viktigst spørsmålene. Foreldre og lærere har vi hatt samtaler med i fokusgruppesituasjoner.

Her har vi fulgt med det Kvale (2009) kaller «*en fortellende analyseform*» hvor informantene får både frihet og tid til å fortelle sine fortellinger. I fokussamtaler deltok fire foreldre og fire lærere. Vi serverte et samtaletema hvor alle ga sine meninger. Under samtalene stilte vi oppklarende spørsmål slik vi fikk nok forklaring fra informantene, etterfulgt av neste temaet. På denne måten hadde vi en forhåndsstrukturert intervjuguide. Meningen med forhåndsstruktur var å unngå å innhente overflødig data som senere kunne hemme effekten og skaper analyseproblem (Ryen 2002).

Har man klart for seg hva man er opptatt av å fange opp hos informanten, vil en fastsatt intervjuguide gjøre det lettere å trekke fram relevante data, og samtidig utelukke overflødig informasjon.

Vi har brukt mye tid til å lage en intervjuguide som rommer problemstillings temaer. Vi var klar over at det kan dukke, under intervjusituasjonen, opp uplanlagt emner som er relevant til vår arbeid. Derfor laget vi en intervjuguide som er fleksibel og kan inkludere de nødvendige spørsmål

som fanger opp data fra informantene. Våre overliggende temaer er de emnene som kommer tydeligst frem av problemstillingen; generelle emner; oppstarten på skolen i Norge, videregående skole og skolehverdagen - sosialt og faglig - skolemestring, aspirasjon for videre utdanning og demografisk opplysning.

Hovedsakelig er det fullføring av videregående skole for somaliske ungdommer som står sentralt i masteroppgaven. Men det blir mer tolkning av hva informantene sier i intervjuene ved å bruke sosiologisk teorier.

## 2.8 Individuelle intervju- somaliske ungdommer

Vi har valgte å intervju somaliske elever individuelt. Dette gjorde vi fordi det er deres perspektiv som står sentralt i forklaringer om fenomenet som vi studerer i. De fleste intervjuene varte mellom 45 minutter til en og en halv time. I disse intervjuene hadde vi en sjanse til å intenst lytte til fortellinger og erfaringer fra informantene om nåværende og tidligere ambisjoner for framtiden. Tabellen nedenfor viser, anonymisert, informanter som deltok i undersøkelsen, deres alder og kjønn. Videre viser tabellen også klassetrinn de startet på skolen i Norge og fullføring av videregående skole. Følgende betegnelse og tegn brukte vi i tabellen: Minustegnet (-) betyr «ikke fullført eller mangler ett eller flere fag», med pluss tegnet (+) innebærer at informanten har «fullført» videregående skole. Det er bare en somaliske ungdom i vårt utvalg som har begynt på 4. Trinn i barneskole. Resten har startet på først klassen i barnetrinn.

<b>Informanter Anonymisert navn</b>	<b>Kjønn</b>	<b>Alder</b>	<b>Fullføring videregående skole</b>	<b>Skolebakgrunn i Norge - barneskole</b>
Geelle	Gutt	23	-	4.tr.
Geesi	Gutt	22	+	1.tr.
Harbi	Gutt	22	+	1.tr.
Warfaa	Gutt	21	+	1.tr.
Hayaad	Jente	21	+	1.tr.
Halwo	Jente	21	+	1.tr.

Tabell 1:

sammensetning av elevene

Intervjuene ble avholdt på et rolig sted. Det var enten på internasjonalt senter i byen eller hjemme hos en av oss (intervjuerne). Før intervjustart fikk informanten full informasjon om vårt prosjekt og hvorfor vi ønsket og foretar forskning på somaliske elever. Det ble gitt informasjon om retten til avstå intervjuet uten å begrunne det. Videre fortalte vi at vi har godkjenning fra NSD til å gjennomføre dette prosjektet. Informantene fikk opplysning om anonymisering og at opptaket vil bli slettet etter transkribering. Vi har stilt spørsmålene ut ifra intervjuguiden som vi hadde med oss, samt at vi tok notater underveis. Det var informantene som valgte hva de ville fortelle og velge bort bevisst eller ikke. Og eventuelt hva de la vekt på når de uttaler seg om fenomenet vi undersøker (Ryen 2002). Det betyr at vi respekterer og stoler på informantens versjon om fenomenet. Og vår oppgave som forskere forblir da å stille logiske og målrettede spørsmål som kan avdekke deltakernes synspunkter. Marshall & Rossman (1999) presiserer betydningen av dette:

The researcher explores a few general topics to help uncover the participant's views but otherwise respects how the participant frames and structures the responses. This, in fact, is an assumption fundamental to qualitative research: The participant's perspective on the phenomenon of interest should unfold as the participant views it, not as the researcher views it. (Marshall & Rossman 1999:108).

I noen tilfelle har vi betenkeligheter når det gjelder ungdommenes svar og hvordan de formulerte seg. Det var ved noen anledninger noen informanter som kom med sterke beskyldninger om lærere, som de mente har diskriminert dem. Vi så der og da at det var ikke grunnlag for det. Dette viser at informanter og forskere kan ha ulike perspektiv om tema som studeres, men allikevel er det viktig at respondentene kan si deres mening og hvordan de selv forstår et fenomen.

## 2.9 Fokusgruppeintervju- foreldre

Det er kjent fra 1920-årene at samfunnsforskere har brukt fokusgruppeintervju. Anvendelsen av metoden har utbredt seg etter 1950, da markedsforskere utviklet det de kalte fokusgruppeintervjuer til undersøkning av forbrukermotiver og varepreferanse (Brinkman og Kvale 2009).

I fokusgruppesamtalen ønsket vi en interaksjon mellom deltakerne. Størrelsen av en fokusgruppe varierer ofte. Selnes (1998) operer med et tall mellom fem og åtte deltakere, og regner med at gjennomføringen tar en time. Det var fire somaliske foreldre som deltok i denne fokusgruppesamtalen. Deltakerne, to fedre og to mødre, har eller har hatt elever i videregående skole. Det ser det ut at foreldrene kjenner hverandre og snakker helt åpent. Språket som kommuniseres er somali for at fokusgruppen skulle føle seg sikker på svarene sine. Alle foreldrene i fokusgruppen har hatt erfaringer med å ha elever i det norske skolesystem både grunnskolen og videregående skole. De var engasjert i denne tema og i diskusjonen var de aktive. En av oss var hovedmoderator mens den andre tok notater og samtidig observerte det som foregikk under diskusjonen. Observasjon er viktig måte å fange opp hvordan de ulike deltakerne reagerer på når en av fokusgruppedlem snakker om et tema. Man ser ofte at noen viser kroppslige reaksjon ved å riste hodet eller nikker for å vise tilslutning, så har man mulighet til å invitere vedkommende til å si noe med henvisning til dette: « Mor1, ser at du rister hodet har du en annen erfaring enn far2? Og dersom du er enig med det ble sagt her – har du noe å legge til?». På den måten påvirker man gruppedynamikken slik at enhver deltaker som føler for å si noe får lov til å komme sin kommentar (Hlkier 2005). Dette har vi erfart flere tilfelle av da vi utførte fokusgruppesamtalen med både foreldre og lærerne. Dette fjerner forsiktigheten mellom deltakerne og setter liv i diskusjon slik at interaksjonen kommer til å bli åpen. Og samtidig legger en demper på meget dominerende deltakerne i gruppen.

## 2.10 Fokusgruppeintervju- lærere

Den første fokusgruppesamtalen som vi gjennomførte i forbindelse med denne masteroppgaven skjedde det i en videregående skole. Vi valgte den videregående skolen fordi skolen har hatt somaliske elever siden midten av 90 tallet. I den skolen er det flere somaliske voksne som deltar på kveldskurs i hvert år og avlegger eksamen som privatist. Og da opparbeider seg studiekompetanse slik de kan få opptak til høyskoler eller universiteter.

Det betyr at lærerne i den skolen har lang erfaring med å undervise somaliere; både ungdommer og voksne. Derfor er lærernes perspektiver så viktig når man undersøker hvordan somaliske ungdommer klarer seg i videregående opplæring. I vårt tilfelle var det veldig viktig å få tilgang til lærernes erfaringer når det gjelder fenomenet som vi undersøker. Som vi har vært inne på har vi hatt fokusgruppesamtale med tre lærere; en kvinnelig lærer og to mannlige lærere. Lærerne har undervist somaliske elever i flere år og viste store interesser i vår problemstillingen. De viste store



engasjement i dette teamet. Lærerne underviser ulike fag som norsk, samfunn/ historie og sosiologi.

Under fokusgruppesamtalen opplevde vi at lærerne var engasjerte i tema og noen ganger ble diskusjonen lidenskapelig. Det var også ulikheter i kjønnene. Den kvinnelige læreren virket som om hun forsvaret somaliske jenter, mens de andre mannlige lærere undret seg på hvordan somaliske jenter klarte skolen! Underveis hadde vi behov for å stille oppfølgende spørsmål. Men ellers førte lærernes engasjement at vi la intervjuguiden til side. Vi har merket oss at fokusgruppesamtalen ga lærerne muligheter for å luften sin frustrasjon, og de påpekte gjentatte ganger at somaliske elever var lite rustet til å mestre endel skolefag. Alt i alt ga fokusgruppe deltakerne nyttige bidrag til å forstå de utfordringer som somaliske ungdommer møter i videregående skole



### **3 BAKGRUNNSINFORMASJON OM SOMALIA**

Somalia er og har vært en nasjon med kontraster til tross for sitt folks homogenitet. Den forventning kombinert med konsekvenser av statssammenbrudd, borgerkriger, og utvandring til nye kulturer, danner og omdanner ungdommer med somaliske bakgrunn som befinner seg utenfor Somalia. Den korte diskusjonen om Somalia vil gi analysegrunnlag for muligheter og utfordringer som somaliske ungdommer står ovenfor når det gjelder videregående opplæring i andre land som for eksempel Norge. Med disse faktorer i tankene bør man også ta hensyn til økonomisk og sosiale vilkår som disse ungdommene vokser opp i. Dette kapittelet begynner med en oversikt over Somalia- geografisk, historisk, kolonial deling, sosiale sammensetning, militærstyring, borgerkrigen og landets tilstand og avsluttes med en kort presentasjon av somaliere i Norge.

#### **Geografisk plassering**

Somalia ligger i Afrikas horn og dekker et landareal på ca. 638.000 kvadratkilometer med en kystlinje på over 3000 km som strekker seg fra det indiske hav i sør til Adenbukta kysten i nord, noe som gir Somalia lengst kystlinje sammenlignet med andre afrikansk land. Landet grenser til Kenya i sørvest, Etiopia i vest og Djibouti i nord (Omar 2008, Hare 2007, Engebriksen og Farstad 2004, Lewis 2002, UNESCO 2000, Issa-Salwe 1996). Somalia er politisk delt inn i 18 fylker eller regioner (på somali Gobol). Hver fylke består av antall distrikter. Disse områder har tendensen til å være gruppert i et antall soner eller politisk-geografisk områder: nordvest, nordøst, sentral og sør soner (Bennaars mfl. 1996).

Somalia har hatt sist offisielle folketelling i 1986 som fastslo innbyggertallet til syv millioner. Dagens befolkningstall er usikker og baseres på ulike estimater. Ulike organisasjoner i FN's sambandet operer med ulike tall, noe som svekker påliteligheten rundt data. UNESCO bruker 8,86 millioner innbyggere (UNESCO, 2007), mens UNDP Somalia anslagsvis bruker 7,4 millioner (UNDP 2009). Hvis man studerer disse tall, ser man at forskjellen er 1,2 millioner. Da bør man være varsom når det gjelder demografisk data fra Somalia.

#### **3.1 Før og etter kolonitiden.**

Suleiman (1986) skriver at informasjonen om aktivitetene til somalisk folk i Afrikas Horn fram til nyere tid er svært usammenhengende. Allikevel, eksisterte det havnebyer som Zeilac og Berbera i nord, og Mogadishu i sør så tidlig som i det 1. århundret e.Kr. (ibid).

De gamle egypterne kalte Somalia «Guds land» ( The land of Punt). Ifølge Suleiman var Somalia referert av de gamle geografer som «Berber Land, Berbera, Cape of Spices og Azania» (ibid).

Issa-Salwa (1996) skriver at Somalia ble i antikken kalt «Guds land» og «røkelsesland»:

The Somali identity and their settlements in this part of the Horn of Africa, generally believed to be what the ancients referred to as the Land of Punt, the country of incense, go back to at least 2000 years, (Issa-salwa, 1996:1).

I kolonitiden ble Somalia delt inn i fem deler (Gesheker 1972, Issa-Salwa 1996, Samatar 1994). Landet ble delt mellom Storbritannia, Frankrike, og Italia i først omgang. Franskmenn forskyndte seg med øst og sørøst delen, nåværende Djibouti, og kalte det for Somaliland. Engelskmenn tok nord delen og døpte britisk Somaliland eller britisk protektoratet. Italienerne fikk sør Somalia som de kalte italiensk Somaliland. Etter 2.verdenskrig ga britene vest Somalia, som kjente med navnet Ogaden, til Etiopia og nordvest delen, Northern Frontier District (N.F.D.) til Kenya. Denne delingen skjedde under Berlin konferansen 1884 hvor Europa delte store deler av Afrika seg i mellom og lagde kunstige landegrenser. Konsekvensene var at dette skapte en permanent konflikt mellom Somalia og deres naboland.

Samatar (1994) argumenterer dette:

To telescope a critical and complex period, I present the following as perhaps the most discernible elements of colonial impact: the sharing of Somali territories by three European imperialists and an African bedfellow, Ethiopia (five colonies were created: two for Britain, one for France, one for Italy and one for Ethiopia), and memorable and tenacious resistance (Samatar 1994: 111).

Den moderne staten av Somalia som utgjør en tidligere britisk protektoratet og en italiensk koloni, ble opprettet i 1960. De to territorier har slått seg sammen og dannet den somalisk Republikken «Jamhuuriyadda Soomaaliya ». Den nye republikkens grunnleggende mål var å samle alle somalisk talende mennesker under ett flagg, noe som medførte to kriger mellom Somalia og Etiopia.

### 3.2 Militærregimet (1969-1991)

Snart ti år med uavhengighet og flerparti i politisksystem tok slutt, da militære tok makten den 21.oktober i 1969. Hæresjefen, Mohamed Siyad Barre kom til makten ved ublodig statskupp (Engebrigtsen og Farstad 2004, Olden 1999). Grunnloven ble umiddelbart lagt til side, høyesterett opphevet, nasjonalforsamling oppløst, og politisk samlinger ble forbudt og militær rådestyring etablert (Lewis 2002, Africa Watch1990, Samatar 1994). General Barres regimet omfavner sosialismen «Hantiwadaaga Cilmiga ku dhisan» «det vitenskapelig sosialsimen» og setter nasjonalismen i bevegelse (Lewis 2002).

Det nye regimet begynner med omfattende utviklingsprogrammer innenfor økonomi, sosiale og kulturelle sektorer og introduserte det begrepet « iskaa wax u qabso» (på norsk kan det oversettes til dugnad) selvhjelpordning er noe som viste seg, ifølge Issa-Salwe, å være veldig viktig for regimet:

The self-help scheme «iskaa wax u qabso» which was one of the most important features of the Government's political programme was intended to develop a social and economic infrastructure. It proved very useful in the first few years as it concentrated on the construction of schools, roads, and clinics (Issa-salwe 1996: 79).

Privateide banker, industrier og finansielle næringen ble nasjonalisert (Issa-Salwe 1996, Lewis 2002). Det ble opprettet organisasjoner som kvinneorganisasjon, mødreorganisasjon, ungdomsorganisasjon og arbeidernes organisasjon. Det er verdt å merke seg at selv om regimet etablerte flere organisasjoner var det forbudt å organisere seg i etter yrker eller profesjon. Det var ikke snakk om å danne organisasjoner som advokatforeninger, legeföreninger, lærerorganisasjoner, og så videre.

I begynnelsen opplever folk fremgang i form av utdanning, oppgradering av infrastruktur og etablering av skoler i alle deler av landet og betydelige skolereformer. Flere nye skoler og klinikker ble bygd i alle regionene samt etablering av Somali National University, ( Engebrigtsen og Farstad 2004; Fange 2008; Bennaars mfl. 1996).

Regimet innførte en rekke lover. En ny opplæringslov som gjorde skole obligatorisk for alle barn mellom seks og fjorten år (Bennaars mfl. 1996) ble vedtatt. Gratis utdanning i videregående opplæring, fra videregående skole til universitet, tilbys til alle somaliske borgere.

Engebrigtsen og Farstad skriver at likestillingslov ble innført av Barres regime:

... Barre innført også en ny familielov som ga kvinner like rettigheter med menn på en rekke viktige områder som skilsmisse, arv, utdanning og arbeid. Loven, spesielt lik arverett for kvinner og menn, vakte sterk motstand blant religiøse ledere og i 1975 ble 10 mullaer henretter. Loven ble vedtatt med endringer, og ga Somalia den mest liberale likestillingsloven i Afrika, men den ble ikke gjennomført i praksis (Engebrigtsen og Farstad 2004: 12).

I Barres regimet periode, ble for første gang introdusert i somalisk skrift i form av det latinske alfabetet i 1972 og etter fulgte lese- og skrivekampanjer i bygda og nomadefolk i 1973, (Samatar 1994; Issa-Salwe 1996; Lewis 2002; Fangen 2008).

### 3.3 Borgerkrigen

Somalia kollapset som stat i 1991, og landet havnet i «opprivende konflikter» (Fangen 2008, Lewis 2002, Olden 1999, Bennaars mfl. 1996). Sammenbruddet av staten har skapt grusom borgerkrig i det somaliske samfunnet. En opprivende ”«vendetta» ble igangsatt mot de som assosieres med makthavende klaner. Samatar sier at:

”.. a harrowing vendetta was initiated against members of Darood community. They were seen as supporters of Siyaad Barre, particularly during the last murderous days of his regime (Samatar 1994: 121)”.

Hovedstaden, som var landets sentrale nervesystem, er nå blitt et sted hvor bevæpnet gjenger og klanmilitsen har fått full kontroll. Kort tid etter styrten av regimet ble en prosess med klan relatert hevn igangsatt. Den forårsaket også en masse migrasjon innenfor og utenfor landet (ibid).

I nord Somalia hvor regimet var brutalt i kontrollert av opprørerne, resulterte i bombing av den neste største byen, Hargeisa i 1988. Og etterfulgt av forfølgelse av politiske aktivister av Isaak klanen i sør. Folk fra nord Somalia, de som tilhørte Isaak klanen, måtte flykte fra hjemmene sine i frykt av eksklusjoner fra statens sikkerhetstjeneste. Største delen av befolkningen i tidligere nord Somalia (nåværende Somaliland) flyktet til Etiopia og Djibouti. Flere søkte politisk asyl i vesten, mens en stor del av flyktningen var internt i Somalia.

I sør politisk spenninger tilspiste seg. Hawiye klanen grunnla den Forente Somalisk Kongressen, kjente som ”U.S.C.”, i 1989 (Samatar 1994). Regimet håndterte dette ved å forfølge politikere og forretningsfolk som kunne forbindes med U.S.C. Dette var starten til en krigføring som ble utført i klanslinje og som ingen hadde kontroll på. De som var fra sør og befant seg i nord måtte flykte til sør. Det var et spørsmål om liv eller død. Det samme gjaldt de som kom fra de sørlige og østlige klanene som arbeidet og bodde i den nordlige delen av landet. Det er verdt å nevne at de

andre folkene, som ikke var nordlendingene som befant seg i nord Somalia, var hovedsakelig offentlige ansatte, militæret, politiet og deres familier. De ble sett på som en del av det undertrykkende maktapparatet som terrorisert nordfolk og måtte flykte til sør og eventuelt til flyktningisleier i nabolandet.

I mai 1991 erklærte den tidligere britiske kolonien, Somaliland, seg som en selvstendig stat og har vært relativt stabil, (Fangen 2008; Engebrigtsen og Farstad 2004; Olden 1999; Issa-Salwe 1996). Somaliland mestret å bygge styringsinstitusjoner som parlament og lokalstyre (Fange2008), men fikk ikke anerkjennelse fra internasjonalt samfunn. FN, Afrikansk Union (AU) og EU fastholder Somalias suverenitet og dens enhet. Derfor nøler de med å anerkjenne Somaliland som en selvstendig stat. Med fravær av internasjonal anerkjennelse, har Somaliland klart å opprettholde fred og institusjonelle utvikling. Somaliland valgte sin første president i 1993 og demokratisk parlament i 2005 (Fangen 2008).

I kontrast til Somaliland, har den nordøstlige regioner dannet et selvstyrende administrasjon og kalt den for Puntland i 1998 (Engebrigtsen og Farstad 2004). Den autonomi administrasjonen, Puntland, har erklært at de forente grenser av Somalia er ukrenkelig og må overholdes. De er tilfreds med et føderalt system som delegerer statsmakten og fordeler ressursene til landets regioner. Puntland er instituert på klanlinje og er ment for å ta vare på interesser for Darood subklan av Harti som består av Dulmahante, Majerten og Warsangeli.

Issa-salwe skriver at målet med etablering av Puntland var selvforsvar og velferd i den nordøst regions folk som består av Bari, Nugal og Mudug:

The SSDF leadership that controlled the North-Eastren Region justified their move because of the collapse of the central governement and the need to create self-reliance and self-defence (Issa-Salwe 1996:122).

Man kan hevde at Puntland realiserte et selvforsvarets. De klarte å hindre at Al-shababsbevegelsen etablerer seg i den regionen. Om Puntland kan være i stand til å oppfylle velferden til befolkning gjenstår å se. Så langt har fattigdom og piratvirksom herjet regionen.

### 3.4 Landets tilstand

I 2004 ble fredskonferansen om Somalia holdt i Nairobi i Kenya. Og midlertidige (The Transitional Government - TFG) Parlament og regjering som var støttet av det internasjonale samfunnet ble etablert. Det midlertidige Føderale Parlamentet og presidenten har fått fem års mandat for og forbrede landet til demokratisering og fred, og hvor først steget skulle vært å skrive en føderal grunnlov. En gruppe krigsherrer, hovedsaklig Hawiye klan, fra Mogadishu områder har nektet å anerkjenne det nye regimet. Engebrigtsen og Farstad (2004) skrev at det foregikk kamper mellom rivaliserende grupper i sør omkring Mogadishu. Dette resulterte til at den nye somaliske regjering ikke fikk komme inn til hovedstaden:

I sør, omkring Mogadishu er det pågående kamper mellom klaner, fraksjoner og bander. Til tross for fredskonferanser i Nairobi og andre steder de siste årene, støttet av det internasjonale samfunnet, er det ikke etablert noen fungerende regjering der (Engebrigtsen og Farstad 2004: 13).

I Mogadishu og områdene omkring har en islamistisk bevegelse vokst opp på grunn av fravær av en sentral regjering (Fangen 2008). På samme tid var det en økende bekymring, i vestlige etterretningskretser, om terrorist elementer hadde etablert seg i Somalia. CIA har publisert navnlister (inkludert somaliere) som CIA har ment at kan knyttes til Al-qaeda. Alex de Waal (2007) skriver i en artikkel om ” Class and Power in a Stateless Somalia”

(<http://hornofafrica.ssrc.org/dewaal/index 4.html>) følgende:

... It [CIA] published a list of names of individuals supposed to be linked to al Qa'ida. Because Somali politics depends so heavily on business, and all Somali businesses are engaged in import-export activities and international financial transactions, blacklisting individuals is an extremely effective way of rendering them business risks and reducing their political capabilities. This also demonstrates the fallacy of comparing Somalia—globalized and transparent—with Afghanistan under the Taleban, isolated and totally opaque (De Waal 2007: 5)

Det ble også hevdet at utlandsk terrorister gjemmer seg i Somalia og er beskyttet av somalisk islamister. CIA har gått i allianser sammen med en gruppe krigsherrer i Mogadishu og dannet en organisasjon mot terrorisme.

I 2006 tok en islamist bevegelse, Union of Islamic Courts (UIC), makten i hovedstad og sør. Det Internasjonale samfunnet anerkjente ikke dette. Det resulterte i at etiopiske styrker, støttet av



USA, invaderte Somalia og kastet islamistene ut av Mogadishu og sør regionen. Fagne (2008) skriver følgende:

I august 2006 ble islamistene fordrevet etter innsats fra etiopiske styrker, og siden den tid har situasjonen i sør vært ustabil, og folks lojalitet går i svært ulike retninger. Mange savner den foreløpige stabiliteten som var i 2006, den korte tiden mens islamistene hadde makten, og en del har gjenopplivet det gamle hatet til Etiopia på grunn av Ogaden-krigen, andre igjen ser etiopiere som retningen (Fangen 2008: 34).

Islamistene, støttet av nasjonalister i utlandet, har omgruppert seg og førte krig mot etiopiske styrker og regjeringen. På PR fronten har somalisk nasjonalister, særlig i utlandet, startet demonstrasjoner foran en rekke ambassader som den amerikanske, etiopiske, EU og FN, mot hva de kalte en ulovlig okkupasjon. De har påvirket offentligheten (public opinions) og fredskonferanse mellom islamister og den midlertidige regjeringen (TFG) ble holdt i Djibouti slutten av 2008. Resultatet ble en utvidelse av Parlamentet og valg av ny president. Nåværende president, Sjeik Sharif Sheik Ahmed, som var UIC leder i 2006 ble valgt som president. Håpet var at dette ville føre til fred og sette strek over konflikten, men krigføringen har bare forsterket seg.

### **3.5 Al-Shabab (the youth)**

Borgerkrig og 20 år uten sentralmyndigheter har muliggjort etablering av religiøse organisasjoner. Islamistene oppfylte fravær av myndighetenes rolle ved å tilby offentlige tjenester som samfunnet trengte. På den måten fant de støtte hos befolkning. I 2006 slo de religiøse organisasjonene seg sammen og dannet Union av Islamske Domstolers (UIC) og seiret over krigsherrene som regjerte i hovedstaden i flere år. Den kortvarige regjering ble avsatt av etiopisk styrker i desember 2006. Dette førte til sterk oppslutning av den ytterliggående islamistiske bevegelse fra Al-Shabab. Al-Shabab som knyttes til den globale islamistiske bevegelsen, får støtte fra den arabiske halvøya. I og med at de var en ungdomsbevegelse, appellerer til somaliske ungdommer både i land og i diaspora. Al-Shabab markedsfører seg som en religiøs ungdomsbevegelse som kjemper for opprettelse av en islamistisk stat i Somalia. Dette medførte til at Al-Shabab med letthet får rekrutter fra alle klaner, og på ledelsesnivå sitter det ledere fra minoritetsklaner.

*Al-Shabab betaler sine soldater, og deler ut klær, mat og våpen - og skaffer seg enklest nye rekrutter i leire for internt fordrevne - der flyktningene mangler det helt grunnleggende for å*

*overleve. Al-Shabab rekrutterer personer fra alle klaner og minoritetsgrupper og skiller ikke mellom sine medlemmer på bakgrunn av klan tilhørighet. Dette har ført til at noen minoriteter som over lang tid har blitt stigmatisert av dominerende klaner, har valgt å støtte Al-Shababs fremrykning i sine nærmiljøer. Al-Shabab rekrutterer ikke kvinner (LandInfo.no 2010).*

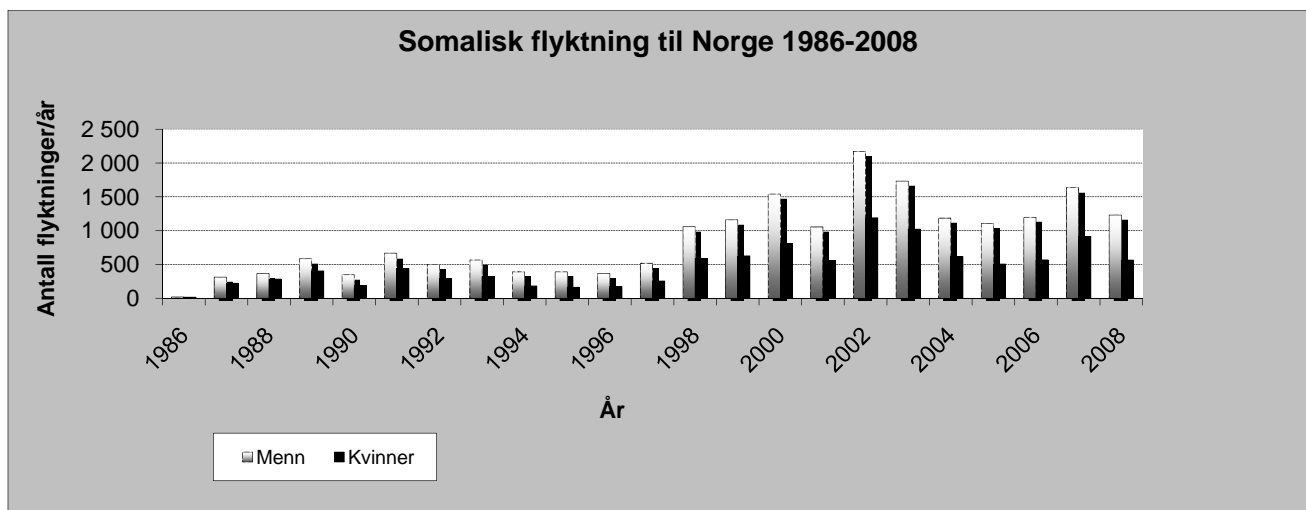
I kontrast til den midlertidige regjering gir Al-Shabab lønn til sine styrker. Al-Shabab bruker fatwaretorikker og beskylder regjeringen for forræderi og i å være en fiende for islam. Fatwa er en domsavsigelse i islam, utstedt av en ekspert på religiøs jus. En fatwa er juridisk erklæring, gitt som svar på et foreliggende spørsmål. Ordet betyr imidlertid ikke annet enn en vurdering fra en islamsk skriftlærd om hva som er riktig i islamsk lære ut fra koranen og andre religiøse grunntekster. Fawaer kan gis av rettslærde med kvalifisert grad. En fatwa er vanligvis rådgivende og informativ, men kan noen anses som bindende.

Al-Shabab erklærte hellig krig mot regjering, fredstyrker fra den Afrikanske Unionen og alle som støttet regjeringen. De erklærte det framforhandlet regimet som sekulært og uislamsk. Det benyttete seg ytterliggående islamske tolkning av islam som er ukjent folk flest i Somalia.

Det ble rapportert at somaliske ungdommer fra diaspora har reist til Somalia for å kjempe ved siden av Al-Shabab. Intensivering av krigen har medført stor tilstrømming av nye flyktninger til nabolandene. Og sannsynligvis til andre land som har allerede har flere somaliske flyktninger. Derfor er det lite som tyder på at Somalias tilstand vil endre seg i nær framtid. Somaliere i eksil har kommet fra den overnevnte beskrivelsen og begivenheter i Somalia berører antageligvis, mer eller mindre, deres ungdommer og voksne.

### **3.6 Somaliere i Norge**

De første somaliere som kom og bosatte seg i Norge var sjøfolk og deres familier (Engebrigtsen og Farstad 2004). De første bølgene av somaliske flyktninger kom til Norge på midten av 1980-tallet (Henriksen 2010). Ankomsten av somaliske flyktninger til Norge kom i gang etter at opprørerne økte kamphandlingen mot regimet. Majoriteten av de somaliske flyktningene i Norge kom mellom 1999 og 2002 (ibid).



Kilde: Befolkningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå

Den første gruppen rømte fra truende borgerkrig som startet i midten av 1980-tallet. De to gruppene har karakteristiske forskjeller når det gjelder utdannelse og classesjikt. Den første bølgen av flyktninger fra Somalia var politikere, militære offiserer og leger. De var voksne menn og tilhørte middelklassen. Blant denne gruppen var det en del studenter som var i gang med studier i utlandet.

Denne utdannede klassen var i hovedsaklig sammensatt av personer som ble født i de to tiårene foregående av uavhengigheten til landet i 1960. Denne gruppen fikk sin grunnskoleutdanning i britiske skoler, i den nordlige kolonien, og italienske skolesystemet, i den sørlige kolonien. Etter endt grunnskoleutdanning, var gruppen de første somalierne som ble sendt utenlands til EU og den sovjetiske unionen, som en del av det internasjonale treningspartner programmet for Somalia etter uavhengigheten. Etter det militær regimet til Barre som tok makten ble den utdannede klassen tvunget til å flykte fra landet. Denne gruppen endte opp i land som Storbritannia, Canada, USA, Italia, Norge, Nederland, Sverige, Finland og Australia (Fangen 2008).

Den andre flyktninggruppen, majoriteten, som kom mellom 1999 og 2002 var ikke utdannet folk. De kunne lese og skrive morsmålet sitt og arabisk. Denne generasjonen av flyktninger var stort sett unge mennesker som ble tvunget til å forlate sine landområder og flyktet fra landet til store byer og videre til andre land. De var også oppvokst i en latent borgerkrig og har stort sett bodd i flyktningssleiere i naboland som Kenya, Djibouti og Etiopia. Engebregtsen og Farstad (2004) skriver at:

Somaliere i Norge er flyktninger og det er en rekke sosiale og demografiske forhold som skiller dem fra andre grupper (...). Borgerkrigen, etterfulgt av en omfattende hungersnød og en vedværende borgerkrigstilstand i store deler av landet, har ført til store menneskelig tap og nesten fullstendig ødeleggelse av infrastruktur som skoler og sykehus. Det innebærer at de fleste flyktninger og deres

familier under 25-30 år ikke har noen erfaring med å leve i et ordnet samfunn og ikke har fullført noen utdanning (Engebregtsen og Farstad 2004: 14).

Disse flyktningene brakte deres kultur og religiøse verdier med dem til Norge. Disse flyktninger har også brakt sine respektive lojaliteten til sine stammer med seg. Som et resultat opprettholder de sin lojalitet til de krigførende krigsherrene i Somalia, som er en viktig faktor i fragmenteringen av det somaliske miljøet i Oslo og andre steder. Forskning viser at somaliere er en religiøs gruppe. (Henriksen 2010):”*Innvandrerne fødes ikke på grensen til Norge. De har med seg en bagasje og en bakgrunn som på mange måter vil prege deres muligheter til å tilpasse seg samfunnet i Norge*” (Henriksen 2010: 218).

Tall om folkemengden, fra Statistisk Sentralbyrå (SSB), viser at det bodde 23 633 med somalisk bakgrunn i Norge 1. januar 2009. I dette tallet er det inkludert 6378 som er født i Norge med to somaliske foreldre. Det betyr at somalierne er den 5.største innvandrerguppen og norskfødte med innvandrereforeldre med ikke-vestlig bakgrunn. Over halvparten av somaliere som bodde i Norge pr. 1. januar 2009 var norsk statsborgere. 47 prosent (11 106) av somaliere i Norge har hatt flyktningstatus. Cirka 49 prosent av somaliere bor i Oslo og Akershus. Resten er spredt rundt i landet. Bergen, Stavanger, Trondheim, Skien, og Fredrikstad er blant de kommunene som huser flere somaliske miljøer (<http://www.ssb.no/innvbef>). *Somaliere har en kort botid i Norge og er unge voksne, og det er flest menn* (Henriksen 2010: 215). Det vil si at nesten 4000 somaliere som er bosatte i Norge har mindre enn 2 års botid. Og det er bare 2000 somaliere som har bodd i Norge lengre enn 16 år. Det betyr at den størstedelen av somaliere, over 11 000, har botid kortere enn 16 år:

Botiden i Norge har mye å si for innvandreres levekår på ulike felt. Det tar tid å knekke kodene til det norske samfunnet, lære seg norsk, ta utdanning og/eller få godkjent utdanning, danne nettverk og finne arbeid (Henriksen 2010:217).

Ifølge SSB er 30 prosent av somaliske menn og 50 prosent kvinnene som kom til Norge i voksenalder uten yrkeserfaring fra Somalia. Somaliere er i den ikke-vestlige innvandrerguppen som har lavest sysselsetting og høyest arbeidsledighet, med et sysselsettingsnivå langt under gjennomsnittet for ikke-vestlige innvandrere generelt. Og de få som er i arbeid, har ikke i faste stillinger. Somaliere opplever urimelig media dekning i Norge. Og blir ofte presentert som et problem i samfunnet (IMDI 2010). Ifølge IMDIs årlig rapport vises det at somaliere får negativt mediefokus. Dette fører til at somaliere blir møtt med diskriminering og fordommer. Det kan hende at dette bidrar til lav deltakelse på arbeidsmarkedet og en stor andel av somaliere lever av

statlige overføringer (ssb 2010; AID 2010). Alle disse overnevnte faktorer, negativt mediebildet og offentlige ansattes negativ holdning, kan ha negativt innvirkning på somaliske ungdommer når de er på skolen. Ungdommer og somaliske foreldre vi har snakket med gir uttrykk for at de møter dette.

### 3.7 Utdanningssystem i Somalia

Somalias utdanningssystem har lenge vært i dyp krise. (Keynan 1994). Dårlig utdanningspolitikk, utilstrekkelig og dårlig utdannet lærere, og ressursmangel kombinert med inkompetanse har resultert i et system som ikke fungerer. Sammenbruddet i Somalisk skolesystem startet i slutten av Siyad Barre's regimet. Borgerkrigen har bidratt til at hele det somalisk skolesystem klapset totalt. Borgekrigen i Somalia startet begynnelsen av 90 tallet og fortsatt er det borger krig. I dag finnes det ikke skolesystem som fungerer, men allikevel ser man noen private skole eller Qoran skoler som drives av private personer eller frivillig organisasjoner. (Keynan 1994).

Pedagogene i Somalia møter store utfordringer når det gjelder å utvikle et utdanningssystem for landet. Den somaliske befolkningen er i hovedsak nomader. Keynan (1994) skriver:

One fundamental question which Somalia has always, and still is, how to devise an education system which suits its predominantly rural/nomadic population. In most countries with rural communities the nomads constitute a small and economically insignificant minority. In Somalia they are the majority as well as the backbone of the national economy. Further, the social and cultural foundation of the Somali society is based on the nomadic way of life. Given the predominance of the nomads and nomadic way of life in the country one would expect that Somalia's education and development policies would give utmost priority to the needs and aspirations of the majority. Unfortunately, this was not the case. In fact, what happened was the exact opposite (Keynan 1994: 12).

Somalisk utdanningssystem består av en blanding av tradisjonell og vestlig-orientert praksis. Tradisjonelt praksis handler om sosialisering av barna på somaliske levemåter hvor barna går på koranskoler. Sosialiseringen som foregår på koranskoler sikter på og forbrede ungdommene i alle aspekter av livet som f.eks. økonomisk produksjon, det åndelige, verdier, holdninger, selvtillit, sosialt ansvar i familien, selvstendighet og klan avstemming (UNESCO 2000). Det spiller ingen rolle hvor somaliske barn vokser opp. Det forventes at de vet hvilke klan de hører hjemme i.

Tradisjonelle settinger, argumenterer (Omar 2008) at somaliske ungdommer læres opp av foreldre til metoder og fremgangsmåter som utnyttelse av miljøet, klans – og kollektivitets ansvar og strid ferdigheter.

Sosialiseringsprosjekt omfatter livet i familien og formell opplæring i koranskole. Det er familien som velger hvordan ungene styres i disse arenaer. Sosialiseringsprosesser skal forberede unge i alle aspekter av livet, som økonomisk produksjon, åndelige, verdier og holdninger - inkludert selvbilde, tillit og gjensidig sosialt ansvar i familien og klanens avstamning (ibid).

Det er en klar rolledeling i samfunnet, bestemt av forskjellige koder for hvert kjønn. Menn forventes å gjete familiens store husdyr (hovedsakelig storfe og kameler) og å ha ansvaret for forsvar og sikkerhet. Kvinnene påtar seg husholdnings oppgaver som er nødvendig for familiens velferd, samt å ta vare på familiens små og syke, og passe på små husdyr (UNESCO 2000, Omar 2008).

### 3.8 Koranskoler

Det er ikke dokumentert når og hvordan Koranskoler introdusert i Somalia. I sør ble koranskolen kalt *Dugsi*, mens i nord het den *Malaamad*. Det er en utbredt tro om at koranskolene kom til Somali da somaliere aksepterte Islam (UNESCO 2000). Keynan(1994) hevder at koranskoler kom til Somalia i det syvende århundre når den islamske religionen kom fram til kysten av Somalia. Og den spredte seg over hele den Somalias halvøy, sammen med islamiseringsprosessen. Den tida sies å være mellom tiende og trettende århundre (ibid). Det har blitt sagt at mannen som utviklet Koranskole i Somalia var den legendarisk Sjeiken, Yusuf Al-Kawnayn. Man finner i dag skoler, gater og andre viktige steder som er oppkalt etter ham. Sjeik Yusuf utviklet en måte å tale det arabisk alfabete på i koranskolene, som helt ulikt andre arabisk uttalelser.

I nord Somalia kalles ham Aw-Barkhadle eller Aw-Barwaaqo. Keynan (1994) hevder at Sjeiken var faren av islamsk utdanning i Somalia og Afrikas Hjørn:

.. Sheekh Yusuf Al-Kawnayn is believed to be the father of Islamic education, and the educator who introduced the concept of mass literacy not only in Somalia but in large areas of the Horn of Africa as well. His greatest contributions and innovations include:

- The development, institutionalization and expansion of the Quranic schools.
- The development of an elaborate Somali nomenclature for the Arabic vowel system.
- The Somalization of the Arabic alphabet and diacritical marks.
- The foundation of Xer (itinerant student / scholar) institution.

- The establishment of advanced Islamic centres of learning and knowledge across the Somali peninsula.

Sheekh Yusuf Al-Kawnayn's method and innovations still dominate Quranic schools across the country. They also enormously influence how most Somalis conceive the concept and worth of education and knowledge (Keynan 1994:26).

Det som gjorde koranskoler unikt i Somalia var deres uavhengighet. Koranskoler opererte utenfor myndigheters innflytelser og kontroll. Frihetsoppfatningen hadde både ulemper og fordeler. Det var ofte en lærer og foreldre som etablerer skolen. Systemet var inndelt i ett lavt nivå og ett høyt nivå. Det lave nivået var koranskoler og fungerte i både nomadeområder og urbane områder. Barna begynte på koranskoler så tidlig som i 3-4 års alder (UNESCO 2000). For de minste barna var koranskole en type barnehage for dem. Fra femårsalder og utover var koranskolene et sted hvor barna lærer lese- og skriveferdigheter på arabisk. Læringsmål var at koranlærer skal lære barna koranen utenat.

Det var sosioøkonomisk rammer som var med på å bestemme hva foreldrene skulle betale til koranskolelærerne. I byer hadde folk jobb eller forretningspraksis. Derfor krevde kostnadsstrukturen i samfunnet at lærerne fikk utbetaling i form av penger i slutten av hver måned. I nomadebefolkning var situasjonen annerledes enn i urbanområder. Nomadene var ofte i konstant forflytting og leitet etter vann og nye beiteområder. Koranskolelærerne var derfor mobile og fulgte med nomade familiene. Barn fra nomadefolk fikk Koranundervisning om morgenen og ettermiddagen. Hjemmeværende unger gikk på koranskolen på morgen, mens de eldre som passet på dyra i beitemark fikk undervisning på ettermiddagen og kvelden (Keynan 1994).

UNESCO (2000) skiver at lærerlønninger ikke var i form av penger: *For instance, among nomads, the teacher who is mainly paid in kind, accompanies his client community as it moves in search of pasture and water (UNESCO 2000, ([http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/somalia/rapport\\_1.html](http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/somalia/rapport_1.html))).*

Det var levende dyr, ofte en geite, som utbetalet til lærerne etter at elevene hadde fullført én jus. Koran består av 30 kapitler (jus) og 60 underkapitler (xizib). Etter fullføring av koranopplæring fikk lærerne utbetalt *Qaalin* (kalv) av kamel eller ku. Etter at elevene hadde fullført kurset, forventer lærerne at hver familie skulle gi *Qaalin* (kalv), ofte kamel eller ku, som vederlag.

Den tradisjonelle koranskolen eksisterte i kolonitida og var sett som en legitim utdanningsinstitusjon. For somaliske nomader er det koranopplæring betydningsfullt for overlevelsesferdigheter. Olden sier at: *For Somali nomads, however, a knowledge of the traditional skills necessary for survival obviously came first, together with Qur'an education (Olden 1999:7).*

Koranskoler egnet seg best til nomaders livestil, som ikke har et fast bosted. Koranlærerne reiste sammen med nomadefamilier og underviste barna deres i Koran. I og med at nomadelivet var krevende og folk ofte forflyttet seg var lærerne menn. I byer fantes kvinnelige lærere som underviser småbarn og jenter. Etter at barna fullførte koranopplæring begynte de på et høyere nivå, hvor de fikk opplæring av arabisk grammatikk, sharia lover og islamsk studier Omar (2008). Opplæring foregikk i Moské og ungdommene fikk undervisning av en Alim – en lærd. De tok fordypnings kurs hvor de valgte tre forskjellige linjer som *hadiis*- profitt Mohammads (Pvmh) tradisjon og levemåte- oversettelse og tolkning av koranen «*tafsiir*» eller tolkning av sharia lovgivning (*fiqhi*).

Folk reiste lange avstander for å få den undervisningen. Det var vanlig at mange flyttet til andre deler av landet og var bort en lengre tid for å studere ved Alim skole, et høyere nivå hvor en lærd mann gir undervisning. Dette kalles «*xereysi*» som innebærer ofte at en ungdom reiser bort fra hjemstedet hvor familien hans bor og søker kunnskap om religion fra andre steder hos en lærd mann. Vedkommende som søker kunnskap på denne måten kalles «*xer*» noe som betyr kunnskapssøkende person. Keynan (1994) illustrer slik:

Central to the growth and consolidation of the Quranic school system was, and still is, «*Xer*» tradition. The «*Xer*» institution constitutes a mobile student/teacher unit, comprising one or more itinerant young students/teachers. The principle aim of those who embrace the “*Xer*” tradition is to tirelessly search for and teach knowledge. The *Xers* set out to search for knowledge early in their youth takes them to distant centres of learning in which distinguished scholars reside and teach. Often the *Xers* crisscross the length and breadth of the Somali peninsula, moving from one centre to another until they reach the highest level of education available in the country (Keynan 1994).

Disse studentene bodde på studiestedet og de fikk mat fra familier og medelever. Folk forventet velsignelse fra gud fordi de støttet kunnskapssøkende folk. Til gjengjeld utførte *xer*- studentene gratis arbeid for læreren og nabofolk. *Xer*- studenter var mannlige ungdommer og ofte fra nomadefolk. Jenters roller som nomadefolk var begrenset til ivaretagelse av familiens arbeidsbehov som å passe dyrene i beitemarka og å stifte egne familier etter hvert. Den følgende måte er illustrert av en somalisk informant til Anthony Olden:



One interviewee referred to the old days when boys got the Islamic education and travelled in search of knowledge. Girls on the other hand “were just told they were here on this earth to get married and have children and then perish” (Olden 1999: 9).

I det urbane folk har det lenge vært vanlig at kvinnene reiser utenlands for å få høyere utdanning. Kvinnene får også opplæring i moské eller senteret som ligger i byene. Kvinner som bodde landsbyer hadde tilgang til koran skoler. Omar (2008) skriver at tradisjonelt har utdanning i Somalia vært mannlig orientert. Gutter ble favorisert fremfor jentene for at det var voksne menn som diskuterte saker og ting som gjaldt samfunnet.

### **3.9 Det moderne utdanningssystem**

På slutten av 19.århundre og begynnelse 20.hundre introduserte britisk og italiensk kolonier vestens modell av utdanningssystem i Somalia. Men det nye skolesystemet som var drevet av koloni makter var ikke ønsket velkommen av Somaliere. Ghalib (1995) hevder at somalisk folk lenge hadde imot etablering av skoler på grunn av mistanke om avislamisering. Dette var ikke uten begrunnelse. Den første vestlige skolen i Somaliland var katolsk misjonær skole som ble etablert i 1891. Og en skole i Dhaymole, cirka 3,5 nordisk mil inn i landet fra Berbera, hadde konvertert noen somalisk barn. Etter det, ble det en streng grunnregel om eventuell etablering av offentlige skoler i somaliland. Forutsetningen for etablering av skoler var kun innskrivning av gutter som kjente Koranen godt (ibid). Kritisk holding til skolemyndigheter og det pedagogiske prosjektet som skolen stod for var dårlig mottatt hos religiøse deler av befolkning. Faktisk var det tilgjengeligheten av alkohol og konverteringsmistanker som ga Sayid Mohammed Abdille Hassan et påskudd for kringføring mot kolonimakten.

Krigen pågikk tjue år fram til sitt nederlag i 1920 (ibid). Situasjonene forandret seg i favør av skoler. Imidlertid hadde den koloniale mentalitet og folks oppfatning mot utvikling og moderne utdanning i Somalia endret seg. Betydningen av moderne utdanning og dets konsekvenser på nasjonsbygging var åpenbare, spesielt i den italienske somaliland. I 1960 ble Somalia en selvstendig stat etter vedtak fra FN i 1960. Dette har blitt forhandlet frem gjennom FN, i 1949, (generalforsamling) og FNs resolusjon plasserte Somalia under en italiensk administrert forvaltningsråd (United Nations Trusteeship) for en periode på ti år, med spesifikke instruksjoner om at det var forberedelse av uavhengighet (ibid). Dette forutsatte opplæring av somalisk embetsmenn som skulle overta landsstyring og forberedelser til selvstendigheten. Poenget var

underovervåking av FN og kolonimakten skulle starte en prosess som kapasitet og institusjonell bygning. Den nye gjensidige kontakten mellom italienerne og somaliere hadde motivert folkets ønske om ervervelse av utdanning. Afrax (1994) fremhever dette med følgende sitat:

Earlier, the colonial administration was suspected of having covert designs to convert the Somalis to the Christian faith. By the 1950s, however, this attitude dramatically changed in favour of the campaign for modern education. Somali oral expression always reflects issues of public concern, so the idea that knowledge is the key to development and that the Somalis ought to take note of this was reiterated by many poets (...). In regard to popular songs, Abdullahi Qarshi composed his most memorable piece in 1961:

Lack of knowledge is lack of enlightenment

Homelessness and no light

Be aware, be aware of schools, be aware

Be aware brother, be aware (Afrax 1994:244-245).

På norsk kan oversettes slik:

*«Mangel på kunnskap er mangel på opplysning. Hjemløshet og ingen lys. Vær oppmerksom, være oppmerksom på skoler. Vær klar, vær klar bror, vær oppmerksom.»*

I denne perioden hadde britisk Somaliland og italiensk Somaliland to forskjellige skolesystemer. Det italienske skolesystemet [Somalia] trente barna opp til å jobbe i landbruksyrker. Hensikten var at barna jobbet med lavstatus oppgaver som italienerne ikke ville jobbe med. Derimot satt britiske myndighetene opp grunnskole system i de okkuperte områder - britisk Somaliland. Deres plan var å gi opplæring til somalisk menn for administrative stillinger som ikke var åpent for dem tidligere. Omar (2008) skiver at hensikten var å rekruttere folk til administrative oppgaver og lave stillinger som kolonimaktene hadde behov for.

Library of Congress kan man siterer følgende:

In the colonial period, Italian Somaliland and British Somaliland pursued different educational policies. The Italians sought to train pupils to become farmers or unskilled workers so as to minimize the number of Italians needed for these purposes. The British established an elementary education system during the military administration to train Somali males for administrative posts and for positions not previously open to them. They set up a training school for the police and one for medical orderlies (Said S. Samatar in Library of Congress Country studies; Somalia: <http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query/r?frd/cstdy:@field%28DOCID+so0063%29>)

Ved selvstendighet av Somalia i 1960 hadde landet nedarvet 233 grunnskoler og 12 videregående skoler fra kolonimaktene (UNESCO 1995, Bernaar (mfl.1996)<sup>2</sup>. Undervisningsspråket var engelsk, italiensk og arabisk. Mange barn som hadde behov for skole fikk ikke muligheten til skolegang. Både økonomiske og infrastrukture hindringer gjorde det umulig for de nye myndigheten å utvide skoletilbudet for barna til nomadefolk.

Det var ikke obligatorisk skole i Somalia før militæret kom til makten. Skoletilbudet var tilgjengelig kun for bybefolkning. Det innebar at nomadefolk ikke hadde skolemuligheter før revolusjonen.

Ved introduksjon av somalisk skrift i 1972 og leseferdighetskampanje i 1974 ble det en massive økning av barna som etter hvert ble skrevet inn i barneskoler. Økningen var fra 28 000 til 219 511 i løpet av to år. Det ny republikken markedsførte masse utdanning som et redskap for nasjonal utvikling (Omar 2008). På 1990-tallet begynte antall elever i barneskole og dale.

Somalia has one of the lowest primary school enrolment rates in the world. A survey of Primary schools in 2003-04 showed that there are 1,172 operating schools with a total enrolment of over 285,574 children representing a 19.9% gross enrolment ratio. Gender related disparities remain an area of major concern. The survey results revealed that only slightly over one-third, or 37%, of pupils are girls at the lower primary school levels. Since the 2003-04 survey, there has been very little progress on reducing the gender disparity, which increases rapidly in higher grades (Hare 2007: 3)

Skolesystemet i Somalia er 8-4-4 utdanningssystem, Harry (2007). Det betyr at somalisk ungdommer måtte tilbringe åtte år på grunnskole utdanning og fire år videregående skole. Videre de som velger å ta høyere utdanning måtte regne med fire år til universitet eller høyskoler. Grunnskole utdanning i Somalia var obligatorisk og staten dekket utgiftene til skolematerielle, mens foreldrene tok seg av ungenes skoleuniform.

Det var direkte overgang fra barnetrinn til ungdomskolen. Når det gjelder overgangen fra ungdomskolen til videregående skole, avlegges det skriftlige eksamen. Elevene som klarte å bestå prøvene fikk lov til å gå videre til videregående skole, mens de som strøyk i eksamen måtte ta

---

<sup>2</sup> UNESCO-PEER, rehabilitering av somalisk utdanningssektor, Paris, juni 1995 og Somalia Year 2000 Education for All Assessment Report

skoleåret på nytt. Etter at ungdommene har fullført fire års opplæring i videregående skole satt det til eksamen som kvalifiserer dem til høgskole eller universitet. De som bestod prøvene søkte opptak til universiteter og høgskoler eller henvendte de seg til arbeidsmarkedet. Før krigen hadde Somalia bare et offentlig universitet - The Somali National University som lå i hovedstaden, Mogadishu.

Før krigen var Somalias utdanningssystem et offentlig drevet virksomhet (Abdinoor 2007). Alt var regulert av staten. Da den somaliske staten kollapset tok frivillige organisasjoner og privatakører rollen over utdanningssektoren. Dette medførte en eksplosjon av nye utdanningsinstitusjoner i form av grunnskoler, videregående skoler og universitetet. I Mogadishu alene, fantes det flere universiteter og en rekke høgskoler. Nesten alle store fylker har minst ett universitet. Hargeysa, Borama, Burao, Las Anod, Bosaso, Grawe og Kismayo er andre universiteter som tilbyr bachelor og mastergrads utdanning til somalisk elever.

Disse institusjonenes faglige kvaliteter, tilgang til kvalifiserte forelesere og samordning av studieretninger er blitt kritisert (ibid).

Ifølge Abdinoor (2007) ville en sette pris på at tusenvis av barn og unge har fått tilgang til skole. Disse barna og unge kunne ha endt opp i gata eller sluttet seg til bevæpnede militser på en ung alder. Skolegang gir dem et glimt av håp om at de ville bli ansvarlige borgere som kan styre landet ut av dagens krise og lidelser.

## 4 UTDANNINGSTEORETISK PERSPEKTIVER

For å lykkes i dagens samfunn er ervervelse av utdanning viktig. Vi sikter her til at barn og unges skolegang er avgjørende for hva slags muligheter de møter senere i voksenlivet. Skolen er en viktig sosialiseringarena hvor barn og unge lærer å møte utfordringer i samfunnet, som løsningsorienterte og kunnskapsfulle individer. Skolens intensjon er å gi ungene aktuell opplæring som kvalifiserer dem til samfunnsoppgaver i fremtiden.

Når vi ser på teoretiske perspektiver om utdanning i forhold til vår arbeid, er det viktig å ha i bakhodet de to klassiske perspektivene om skolen. Nemlig makro og mikronivået. Med makronivå menes det hvordan utdanningssystem er organisert. I mikronivå handler det om hvorfor noen individer lykkes mens andre feiler og slutter skolen underveis (Wallace & Wolf 1995). Disse to forfatterne stiller seg to spørsmål om utdanning i det moderne samfunn.

*Hva står den enorme størrelsen på moderne utdanningssystemet for?*

*Hvorfor gjør noen enkeltpersoner det godt når andre mislykkes og slutter?*

For å belyse disse spørsmålene benytter Wallace og Wolf (1995) klassiske teoretiske tilnærminger. Siden det første spørsmålet dreier seg om samfunnsfunksjon og dets struktur, kan funksjonelle og konfliktteori anvendes.

Det andre spørsmålet sikter til det enkelte individets muligheter og utfordringer på skolen. Det er på mikroanalysenivå, hvor det egner seg å bruke symbolisk interaksjonisme, fenomenologisk eller teorier om rasjonelle valg tilnærning. Denne teorien, heretter kalt TRV, føres lang tilbake til Aristoteles tid (Aakvaag 2008).

En felles forklaring av de enorme utdannelsesinstitusjoner som finnes per i dag knyttes til den generelle karakter i det industrielle samfunn. Forfatterne hevder at dette er ”meritokratisk og umenneskelig”. Barn og unge må gjennomgå en omfattende og langvarig utdanning utenfor hjemme for å lære individuelle erfaringer og ferdigheter som er grunnlag for vellykket liv i det moderne samfunnet (Wallace & Wolf 1995).

Furlong & Carmel (2007) hevder at barn og unge møter nye risiko i utdanningsinstitusjoner i det moderne samfunn. Deres argumentasjon er at etterspørsel etter høy kvalifisert og fagarbeidskraft i det moderne samfunn gjør at enkeltpersoner holdes ansvarlige om de mislykkes i sin skolegang.

The demand for advanced educational credentials’ and flexible specializations associated with Post-Fordist economies means that individuals are constantly held accountable for their performance and face increased risk should they fail (Furlong& Carmel 2007, s.13).

I følge det Wallace & Wolf(1995) skriver om funksjonalismen, Parsons analyse av amerikanske barneskole, hevder de at utdannelseinstitusjoner lærer barna umenneskelig og presentasjonsorienterte verdier av det industrielle samfunn. Videre sies at det er viktig at barn og unge læres opp og utvikles som forpliktende individer som har evner og kunnskap som trengs i det voksne livet. Disse oppgavene er så viktig for det moderne samfunn og derfor ikke kan overlates til foreldrene. Andre ser på utvidelse av utdanningsinstitusjoner som svar på markedets behov for velutdannede og kvalifiserte arbeidstakere.

Det finnes en annen måte å forklare økning av utdannelseinstitusjoner. I følge denne forklaringen er kunnskap en måte å få makt og privilegium på i den teknologiske epoken. For å gi barn og unge moderne utdanning og sikrer dem framtidige makteposisjoner. Wallace & Wolf skriver at:

The educational system is essentially a way of securing power and privilege in a technological age. ... Instead of directly passing on money or land, successful families today secure the position of their children by giving them education. Either because society considers a long, expensive education to be a superior qualification for holding certain positions or because middle-and upper-class families can provide far greater scholastic help to their children than can other families, a long formal education allows parents to pass on and secure position and status for their children (Wallace & Wolf 1995: 398)

### **Aspirasjonsteorier**

Aspirasjonsteori handler om elevens innsats og motivasjon til utdanning og henger sammen med foreldrenes sosiale bakgrunn. Ungdommene assosierer sine foreldrenes sosiallag til deres utdanningsvalg. Teorien tar utgangspunkt i at klasseforskjeller og ungdommenes aspirasjon til utdanning henger sammen. Det vil si at ungdommer fra arbeiderklasser velger utdanning som fører praktisk yrker, mens ungdommene fra middelklasser bestemmer seg for utdanning som fører til akademisk karrierer. Aspirasjonsteorien kan da forstås som ungdommene velger yrker eller utdanningsløp som forbindes med sin respektive klassebakgrunn. Og foreldres påvirkning er avgjørende for ungdommens utdanningsmål og innsats.

” ... Dersom det er slik at ungdom med ulike sosial bakgrunn tillegger skolekunnskap og utdanning ulike verdi, vil også de belønninger som oppnås, slik som karakterer, ros fra læreren, vitnemål osv., forventes å ha forskjellige meningsinnhold. ” (siteret i Strandbu og Øie: 2007: 48).

Videre hevder aspirasjonsteorien at sosiale klasser vektlegger ulike kulturelle verdier og det finnes ulike normer, kulturelle forskjeller og oppdragelsesformer. Det pekes videre på at arbeiderklassens foreldre som verdsetter *lydighet, punktlighet og renslighet* gjennom oppdragelse vil overføre det til barna. Derfor vil arbeiderklassers ungdom helst prioritere inntektsgivende arbeid framfor lange utdanningsløp.

Middelklassens foreldre som har karriere som krever ledelseegenskaper, kreativitet og kritisk tilnærming vil også overføre det til barna deres. Dette vil resultere i at middelklasses ungdommer derfor sikter seg til langtidsutdanning som gir dem prestisjefulle stillinger.

Uti fra dette perspektivet kan det sies at klasseforskjeller kan oppstå fordi utdanningssystemet favoriserer dem som besitter verdien som skolen formidler. Det innebærer at skolen reproducerer klasseforskjeller i stedet for å utjevne ulikeheten i samfunn.

### **Familieressursteori**

Familieressursteori er en utdannings sosiologisk retning som karakteriserer viktigheten av intellektuelle og kognitive evner hos enkelte individer. Dette handler om individenes evner til å håndtere tall og tekster, logisk vurdering av meldinger og formidlinger av informasjon. Den teorien understreker at kognitive ferdigheter kan tilegnes utenfor skolesystemet. Ressurser som allerede ligger hos familien er avgjørende for den kognitive dannelse hos individene.

”Ut i fra sosialpsykologisk teori argumenteres det med at foreldre spiller en avgjørende rolle i forhold til å stimulere og utvikle de grunnleggende ferdigheter og kunnskaper som de unge skal lære i skole systemet. Påvirkninger fra foregår gjennom hele barndommen, fra spedbarnsalder til barna er «Ute av redet». Dette innebærer at enkelte elever stiller med bedre forutsetninger for læring allerede ved skolestart”. (Strandbu & Øia 2007:55)

I hvilke grad ungene lykkes i skolen er direkte avhengige av ressurser som ligger hos enkelte familier, utdanningsnivå og klassestrukturen de befinner seg i. Teorien nevner at økonomisk ressurser spiller en viktig rolle i tilrettelegging av læringshjelpemidler. Dårlig økonomi kan skape stressesituasjoner hos familien og kan hemme læring hos barna, (Bakken 2007).

Bakken (2007) hevder at foreldrenes utdanningsnivå er et forhold som har betydning for barnas muligheter for å lykkes i skolen. Foreldre med høyere utdanning har kjenneskap til læreplaner og er godt rystet til å hjelpe barna, mens foreldre med lavere utdanningsnivå kan ha lite kjenneskap til det elevene lærer i skolen og dermed har ikke sjanse til å hjelpe barnas skolearbeid.

Teorien vektlegger mer om foreldrenes kjenneskap til skolesystem enn deres økonomiske ressurser. Poenget er at foreldre som har høyere utdanning bedre kjenner skolekulturer og kan hjelpe til barnas skoleprestasjoner. Det betyr at slike foreldre kan stimulere barnas læringsinteresse.

Familieressursteorien hevder at barna som har tilgang til andre kulturelle ressurser ved at de vokser opp i et bokrikt hjem har bedre læringsmuligheter i skolen (Bakke 2007).

Svakheten med familieressursteorien er at den legger ansvar hos enkelt familie. Hvilket betyr at familier som allerede er tapere i systemet blir ansvarsgjort for å ikke ha evne til stimulere barnas kognitive ferdigheter (Bakke 2007).

### **Konfliktteori**

Konfliktteori er aktør/ struktur analyse som retter søket mot skolesystemet. Den sier at det er motsetninger mellom skolen og foreldrene. Det er skolen som skaper sosialforskjeller og må endre seg for å unngå klasseulikheter. Skolesystemet må ses ut i fra maktrelasjon. I følge konfliktteori finnes det to klasser i samfunnet, den dominerende og den dominerte klassen, som konkurrer utdanning. Den dominerende klasser i samfunnet bruker sin innflytelse slik det opprettholdes egne klasseinteresser (Bakke 2007).

Pierre Bourdieu, fransk sosiolog, er kjent for sine kritiske analyser av moderne samfunn og dets reproduksjon av klasseforskjeller. Han er kjent for den måten han analyserte samfunnet på ved bruk av nye begreper. Han utviklet en rekke analysebegreper som sosiale felt og sosial kapital, økonomisk kapital og kulturell kapital, (Grenfell 2007, Wallace & Wolf 1995, Aakvaag 2008).

Feltbegrepet kan defineres som en sosial struktur. Den er en sfære, arena og offentlige instanser innenfor det sosiale rom. Dvs. økonomisk felt, det politiske felt, det religiøse felt, det vitenskapelige felt.

Det sosiale rom er, for Bourdieu, hele samfunnet – klassestrukturen i samfunnet som helhet, dets struktur og hvordan ressursene fordeles i seg. Det er maktkamp som foregår innenfor hvert felt og alle (felter) har ”spesielle tankesett å gjøre ting på” (Aakvaag 2008).



Det sosiale rom består av ulike objektive posisjoner som samfunnsmedlemmene kan inneha, avhengig av hvor mye og hvilken type ressurser og kapital de besitter. Posisjonene er hierarkiserte, dvs. at de er basert på vertikal over- og underordning avhengig av kapitalmengde.

Det sosiale rom har videre en *rasjonell* struktur. Hver enkelt posisjon defineres kun gjennom den relasjon den har til andre posisjoner (Aakvaag 2008, s.151).

Et sosial felt har egenskaper som skiller seg fra det sosiale rom. Det er sånn at aktørene i feltene har en bestemt mengde av kapitaltype som er gjeldende kun for den *feltspesifikke kapitalen*.

Kapital er, for Bordieu, det som gir påvirkning og makt. Det er den som man kan bruke ved å oppnå goder i samfunnslivet. Kapital er ujevnt foredelt mellom individer og grupper og gir derfor grunnlag for *dominans og herredømme*. Det er naturlig at de som har mer kapital bruker det til å herske over individer og grupper som har mindre.

Sosial kapital er nettverket som er tilgjengelig for aktørene. Det kan være medlemskap i grupper som familier, klubber, venner, bekjente, kolleger, tidligere klassekamerater, naboer, familievenner. Aktørene kan mobilisere sine forbindelser når det trenges for å oppnå noe og da kan nettverk gi makt (Aakvaag 2008). Grenfell (2007) definer sosialkapital slik:

Social capital is the sum of the resources, actual and virtual, that accrue to an individual or a group by virtue of possessing a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition. This capita is the value of social contacts with individuals and groups (Grenfell 2007 s. 60).

Økonomisk kapital er alle den betydeligste kapitalformen og er i realiteten pengerikdommen. Den kan investeres i markedet og gi økonomisk avkastning. Der er derfor opplagt at den gir makt.

Kulturelle kapital er en annen kapital som kan tilegnes gjennom eller er resultatet av engasjement i og med utdanning. Kultur kapital innebærer å beherske den dominerende kulturelle koden i samfunnet. Forutsetninger er at det finnes i samfunnet en allment akseptert og dominerende ”smak”, uttrykkingsmåte eller ”høy” kultur som man behersker.

Kultur kapital gir makt gjennom resultater i utdanningssystemet, tilgang til attraktive posisjoner på arbeidsmarkedet, bedre muligheter for deltakelse i politikk, vitenskap og kunst, distingvert forbruk, tilgang til eksklusive sosiale miljøer gjennom for eksempel ekteskap g vennskap, osv (Aakvaag 2008 s. 152).

## Språkforklaring

Anerkjennelse av betydningen av språket for elever med minoritetsbakgrunn i skolen er uttrykt gjennom innføring av særskilte tiltak rettet mot minoritetsspråklige elever. Disse tiltakene kan nevnes som morsmålsundervisning, tospråklig fagopplæring og undervisning av norsk som andrespråk (Bakke 2003). Undervisningsspråket på skolen er norsk. Vurdering og målingsspråket som brukes ved å måle kunnskapsnivået til disse elevene er også norsk. De elevene som behersker undervisningsspråket vil optimalt dra nytte av undervisninger (ibid). Det betyr at de har et språkprivilegium over de som ikke behersker undervisningsspråket. Det er derfor naturlig at de som ikke behersker undervisningsspråket vil møte utfordringer i skolen og resultatmessige ligge etter.

Lærerne i videregående skole som vi har intervjuet understreker viktigheten av å kunne undervisningsspråket. I en hektisk skoledag sier lærerne at de ikke har tid til å forklare alle begreper som minoritetsspråklige elever ikke forstår. Fagene som læres i klassen referer til aktiviteter som skjer i samfunnet. For å forstå begreper som omhandler disse aktiviteter, bør ungene kjenne og ha referanseramme i samfunnet. De som behersker samfunnspråket har referanseramme og kan da få læringsutbytte. Det er forskjell på hverdagsspråk og akademisk språk. Lærerne hevder at somaliske elever kan kommunisere om hverdagslige ting, men strever på fagspråket. Cummins (1996) presiserer betydningen av å skille mellom fagligspråk og dagligdagsspråk. Han hevder tospråklige barn fort kan lære seg det han kaller Basic Interpersonal Communication Skills (BICS). BICS mener han er språknivå som trenger i sosial situasjoner, for eksempel lekeplass, skolebussen, telefon og i lunsj tiden. Dette også kalles overfladisk språk. Dette overfladiske språket og språklidene lærer særlig barna fort. Cummins hevder at barn som er i denne fasen kan vise fram at de har riktig grammatikk. De er ikke veldig krevende kognitivt.

Videre hevder han at tiden det tar for at barn kunne komme i dette stadige er fra seks til to år. (Cummins 1996). Elever som er i denne fasen kan let missoppfattes som om de kan godt språkferdigheter.

Cummins forskning viser at barn som mestrer skolefag er barn som har gode språkferdighet. Dette nivå kaller han Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). CALP refererer til formelle faglig læring. Elever som er i denne stadig kan foreksempel se de logiske operasjonene, resonneringsevne og evne til å se hva problemløsning kan være i de temaene man holder på. Cummins mener det er disse språkferdighetene som er grunnlaget for lærings utbytte. Elever som ikke er kommet i den akademiske språkferdighet vil få vanskeligheter med å følge det som blir

underviset på skolene. (Cummins 1996). Cummins påpeker på at barn trenger fem til seks år for å komme til dette språkferdighets nivå.

Oppkjøp av det akademiske språk er ikke bare forståelsen av innholdet, område og ordforråd. Det omfatter ferdigheter som å sammenligne, klassifisere, syntetisere og vurdere. Akademisk språkoppgaver er sammenheng redusert. Informasjonen leses fra en lærebok eller presentert av læreren. Når studenten blir eldre blir sammenhengen med faglige oppgaver mer og mer redusert. Språket blir også mer kognitivt krevende. Nye ideer, konsepter og språk presenteres for elevene på samme tid.

Jim Cummins legger også fram teorien om at det er en felles underliggende ferdigheter (Common Underlying Proficiency (CUP) mellom to språk. Det elevene lærer i først språk overføres til andre språk. Som foreksempel; ideer og konsepter. Med andre ord Cummins sier hvis en elev har lært seg begrepet bil, så trener ikke barnet og lærer seg begrepet på nytt. Barnet vet jo allerede hva bil er og hvordan bil ser ut. Det barnet trenger, er å bli lært hva bil heter på det nye språk de lærer seg og ikke begrepet bil.

Somaliske barn lærer norsk i barnehager, skoler og gjennom deltakelse i jevnaldres aktiviteter utenfor skoler. Og det styrkes videre innlæringen av undervisningsspråket på skolen. Det er læreplanen som setter ramme for hva disse ungdommene blir undervist. Det er nærliggende å hevde at behovet for systematisk innlæring av undervisningsspråket for disse elevgrupper skjer i ungdomstrinnet. Det de lærer i ungdomsskolen benytter de i videregående skoler. For å få likeverdig opplæring underviser skolen disse elevene norsk 2 som andrespråk. Man kan spørre seg hvordan foregår norsk 2 opplæring? Hvordan ser dette faget på elevene og deres foresatte? Noen av de somaliske foreldre som vi har snakket med utrykte bekymring ved norsk 2 undervisning. Deres misnøye går utpå at ungene tas ut av vanlig undervisningstime og på den måten mister de andre viktige undervisningstimer. På sin side understreker skolen at det er et tilbud som gir læringsutbytte for disse elevgruppe. Intensjonen er å løfte opp norskeferdigheten slik at de kan fortsette med vanlig undervisning. Men hva inneholder læreplanen i norsk? Tilrettelegger skolene et undervisningsopplegg som stimulerer elevens språkferdigheter og er likeverdig?

Wagner (mfl. 2008) retter kritikk mot norsk 2 opplegget i læreplanen i grunnskole. De hevder at læreplanen setter opp et lavere ambisjonsnivå i norsk for minoritetslever enn for majoritetslever. *I en slik læreplan risikerer man å legitimere et lavere ferdighetsnivå i norsk enn det som samfunnet ellers krever.* Det er et tankekors hvis opplæringsplan i norsk som andrespråk er

ambisjonsdempende og lite stimulerende for minoritetselever. Videre skriver de at problemet er utslagsgivende i høgere utdanning, der ungdommer som har hatt læreplanen i norsk som andrespråk, har hatt problemer med å komme gjennom studiet pga. språket. Vi finner lignende inntrykk hos foreldrene til somaliske ungdommer. Særlig fremhever en mor manglende dokumentasjon om norsk 2 som andrespråk. Vi kommer tilbake til dette når vi presenterer foreldrenes data. Damsgaard(2007) deler kritikken mot lærernes manglende dokumentasjon med foreldrene. Hun skriver følgende:

*Mange lærere dokumenterer lite. De baserer seg mer på de inntrykkene de har, og på det de tror de har registrert. Dette er problematisk. For det første er det vanskelig å avgjøre om et tiltak virker hvis vi ikke har noen form for beskrivelse av situasjonen før og etter iverksettingen av tiltak. For det andre ligger det mange negative muligheter i at den informasjon som brukes eller bringes videre ikke er dokumentert. På den måten blir informasjon vanskelig å diskutere og nyansere. Dessuten blir det vanskelig å kvalitetssikre og evaluere når man mangler dokumentasjon. Dette svekker troverdigheten i det praktiske arbeidet i skolen, fordi det som gjøres, i så stor grad blir et slags privat anliggende (Damsgaard 2007: 204).*

Noen av foreldrene i dette prosjektet etterlyser det Damsgaard hevder at lite dokumentasjonsarbeid før og etter tiltak. Mora vi har nevnt ovenfor lurer på hvorfor ikke får hun klar beskjed om guttens tilstand. Dette tar vi opp i språkforklaringsdel når vi drøfter innsamlete data.

## 5 STYRINGSdokumenter I FORHOLD TIL TOSPRÅKLIG OPPLÆRING

Her tar vi opp dokumentene som vi mener berører vår målgruppe, nemlig somaliske elever i videregående skole. Det finnes mange dokumenter, opplæringsloven, lærerplanen og ulike handlingsplaner.

Det er særlig to viktige dokumenter som er relevant å studere i forhold til språklige minoriteter i videregående skole. Den alle første er opplæringsloven. Det andre dokumentet som vi kommer til å se på er læreplanen, kunnskapsløftet (L 06).

Det er også viktig å nevne NOU 2010:7 som handler om mestring og inkludering for tospråklige barn i Norge. Dette dokumentet (NOU 2010:7) er fortsatt under behandling.

### 5.1 Opplæringsloven

Når man studerer opplæringsloven finner man § 3-12. som handler om språklige minoriteter i videregående skole. Paragrafen handler om særskilt språkopplæring i den videregående skole. Slik lyder paragrafen:

*Elevar i vidaregåande opplæring med anna morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. (opplæringsloven § 3-12, Lovdata)*

Loven presiserer at elever som har et annet morsmål enn norsk har rett til grunnleggende norskopplæring (tidligere kalt norsk som andrespråk). Videre sier loven at slike elever har rett til å få fagstøttetimer på morsmålene sine hvis de ikke kan følge ordinær opplæring i skolen. Loven handler ikke bare om retten til å få særskilt norskopplæring, men også om kartlegging av disse elevgruppene. Loven sier kartlegging om dette:

*Fylkeskommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. (ibid)*

Paragraf 3-12 i opplæringsloven likner veldig mye på paragraf 2-8 i grunnskolen.

Når man leser begge paragrafene finner man at de er identisk. Paragraf 2-8 lyder slike:

*Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar..... Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. ( opplæringsloven § 2-8, Lovedata)*

Både § 2-8 og § 3-12 understreker at morsmålundervisning er et redskap til norskspråk. Med andre ord, målet med § 2-8 og § 3-12 er at elever med språkligminoriteten får grunnleggende norskopplæring til de kommer et nivå hvor de kan følge ordinær undervisning.

*En bred fortolkning av § 2-8 innebærer for det første å omfortolke hva det vil si å følge ordinær undervisning, i lys av § 1-3 i Opplæringsloven. Den nye fortolkningen er at elever kan følge ordinær undervisning som innebærer at de får opplæring i samsvar med sine (totale) læreforutsetninger.*

Siden paragrafene § 2-8 og § 3-12 i opplæringsloven understreker språkets viktighet for at disse elevgruppene skal lykkes og samtidig gir klare retningslinjer om skolens ansvar og hvordan opplæringen organiseres, er det naturlig for oss å se på hvordan skolene legger loven i praksis. Og hvordan skolene tolker loven? Hvordan den videregående skolen tolker loven og hvordan grunnskolen tolker loven. Hvordan praktiserer de også? Disse spørsmålene kommer vi å ta opp under analysedelen.

## 5.2 Mønsterplan 87

I 1987 ble det innført en ny mønsterplan som ble kalt M87. M 87 målet med denne lærerplanen var at samiske elever skulle bli funksjonelt tospråklighet. Den nye offisielle betegnelsen var elever fra språkligminoriteter. Sammenlignet med hvordan elevgruppa tidligere var blitt avgrenset, førte denne nye definisjonen til to viktige endringer:

- Opplæringen av samiske elever og av elever med innvandrer- og flyktningbakgrunn skulle ikke lenger sees under ett. De to elevgruppene fikk for eksempel hver sine fagplaner i norsk.

Øzerk hevder at M-87 var en viktig læreplan for elever fra språkligminoriteter. Funksjonell tospråklighet og tokulturell tilhørighet ble satt fram som spesielle mål for opplæringen, og to nye fag ble introdusert: Morsmål for språkligminoriteter og Norsk som andrespråk for språkligminoriteter.(Øzerk 2006:49).

Øzerk (2006) trekker fire hovedmomenter i M87 som viser at M87 var en inkluderende læreplan for minoritetens elever:

- ✓ M-87 omfatter et eget kapittel om språkligminoriteter i den generelle delen (M 87: kapittel 6)
- ✓ M-87 inneholder en egen fagplan for morsmålsfaget (M-87: kapittel 24)
- ✓ M-87 har en fagplan for norsk som andre språk for språkligminoriteter. (M-87: kapittel 25 og
- ✓ M-87 verdsetter minoritetens språklighet og har funksjonell tospråklighet som målsetting for språkligminoriteters språkopplæring.

Videre hevder han M-87 har et siktemål at elevene får utviklet både sine morsmål og norsk, slik at de blir funksjonelt tospråklige. Funksjonelt tospråklighet betyr at man har en utviklet kommunikative muntlig og skriftlig ferdigheter i første og andrespråket. Vårt informanters først språk er somali og norsk er deres andre språk. De somaliske elevene vi har intervjuet er derfor funksjonelt tospråklig. De fortalte at de tok somali som privatist for å bedre deres karakterer for å komme inn i høyere utdanning. Dette bekrefter at disse ungdommene behersker morsmålet og skolespråket – norskspråket.

Lærerplan M87 hadde med seg statstilskudd som kunne gjøre det mulig å igangsette lærerplanens tenkning. I rundskrivet (F-47/87) handlet om nettopp økonomisk rammene for gjennomføring av M87. (Jerpseth 1992) mener at denne nye lærerplan ført til at staten etablert en faglærerutdanning i morsmål (Øzerk 2006: 50) Det ble innført nye regler for statstilskudd slik at M-87 kunne virkeliggjøres.

Offisielt, legger M87 opp til det som i typologier over tospråklige opplæringsmodeller, er kalt bevaringsmodeller. Likevel har det nok vært veldig variabelt hvilke modeller elever fra språklige minoriteter har blitt møtt med i praksis. ( Engen og Kulbrandstad 1998). Det skyldes blant annet at det ikke ble bestemt hvor mange uketimer de to fagene skulle ha på de ulike trinnene, selv om det i forbindelse med utarbeidelsen av planene var foreslått slike timerammer (ibid)

*M 87 angir funksjonell tospråklighet som mål for undervisningen, men det sikres ikke et minstetimetall i og på verken norsk som andrespråk eller morsmål. Tospråklighet blir i offisiell prosa betraktet som et gode, men det følges ikke opp med lovhjemling av det som rettighet. (NOU 1995: 12- kapittel 4).*

Morsmålfagets status har vært enda mer usikker enn statusen til andrespråkfaget. Dette skyldes blant annet at elevene ikke har hatt noen lovfestet rett til slik opplæring i morsmålet og heller ingen plikt til å delta i den. Til tross for at mønsterplanen ”angir forpliktende rammer for arbeidet i skolen”, slik det heter i forordet til M87, og til tross for at departementet (i rundskriv F-101/89) har presisert at timetallet det gis statstilskudd til (3-5 timers morsmålsundervisning), skal oppfattes som et minstetimetall elevene har krav på, har enkeltkommuner og enkeltskoler kunne undervise på tvers av retningslinjene uten at det nødvendigvis har blitt grepet inn overfor dem. (Aasen og Mønness 1999).

### **5.3 Reform 94 og Læreplanverket for den videregående skole**

Reform 94 kom ut 1994 og handler om reformen som har skjedd i norsk videregående skole. Reform 94 gir unge som har fullført grunnskolen våren 94 eller senere, lovfestet rett til tre-årig helstids videregående opplæring. Slik utdanning skal normalt føre fram til studiekompetanse, fagbrev/sveinebrev, annen yrkeskompetanse eller dokumentert delkompetanse.

#### **5.3.1 Tilpasset opplæring**

I alle år har vi hørt at alle har rett til tilpasset opplæring og L97 er ganske tydelig på det, men til hvilken nytte. Så lenge vi ikke kan ta hensyn til minoritetsspråklige elevers bakgrunn og tilegnelse av ny kunnskap vil et slikt løfte bare være synlig i teorien og ikke i praksis. Læreplanen konstaterer: ”*Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale*



*bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte*” (L97:15). Spørsmålet er om en tilpassing kan gjøres hvis elevenes bakgrunnskunnskaper er fraværende i skolen.

#### **5.4 Læreplan i morsmål for språklig minoriteten (L97)**

Læreplanens fagplan kan deles i 3 områder: *Hovedområder, kompetansemålene i faget og vurdering i faget*. Det første inntrykket av utkastet er at man lett kan se at det er god sammenheng mellom den øvrige opplæringen, morsmålsopplæring og tospråklig opplæring. Den sist nevnte kalles også særskilt norsk opplæring.

Hvis vi tar fagplanens hovedtrekk, mener vi at Læreplan for morsmål for elever fra språkligminoriteter er grundig og meget ambisiøse i forhold til hensikter, som er å utvikle en tospråklig og tokulturell identitet. Målsettinger i fagplanen er store og omfattende. Det lar seg gjennomføre hvis man *kun* tenker på elever som har maksimale læringsbetingelser og ressurssterke elever eller elever med særlig evne å tilegne seg språk.

Man får også et klart inntrykk av at læreplanen ikke viser samsvar mellom timetall pr. uke og kompetansemål med hovedområder for morsmålsfaget. Her tenker vi på nye eldre elever med lite formell skolegang som kommer til norske skoler. Vi tror at læreplanen ikke blir særlig gjennomførbart for svært mange.

Erfaringsmessig vet vi at noen av dem vil komme fra krigsområder der en del aldri har fått tilgang til skole. I noen perioder kan læring i sin alminnelighet være vanskelige fordi noen fra denne elevgruppen vil ha traumer eller skader som hindrer læringen. Noen vil ikke ha problemer og gode evner for å lære språk mens andre kan ha vanskelig å lære seg to språk samtidig. Dette er en uverdigg situasjon for de elevene som rammes.

Som vi har vært inne på mener gruppen at læreplan for morsmål for elever fra språkligminoriteter er meget omfattende og med gode og ambisiøse hensikter for å utvikle en tospråklig og tokulturell identitet. Faget skal bidra til å videreutvikle elevens ordforråd og begrepsforståelse.

Redskapsfunksjonen ved morsmålet er ekstra betydningsfullt når elevene ikke mestrer majoritetsspråket. Hensikten med faget (morsmålet) er at den skal lette forståelsen og tilegnelsen av andre fagene som undervises i norskspråket. I tillegg skal faget også støtte elevene i å videreutvikle og holde fast ved sitt eget morsmål og utvikle en trygg identitet som tospråklige individ. På denne måten kan faget legge til rette for likestilling og aktiv samfunnsdeltakelse.

Hovedområdene stiller store krav særlig til tverrkulturell kunnskap. *Morsmålet skal fungere som brobygger over til norsk språk*. Fagplanens mål for vurdering av elevferdigheter og skolens

innsats for å dyktiggjøre eleven, må ha innebygd oppmerksomhet særlig på de mer uformelle sidene ved språk og kultur.

Tospråklig opplæring inngår ikke som *en nødvendig del av undervisningspakken*. Kommunale og fylkeskommunale myndigheter står fritt om organisering av opplæringsplanen. Det må pålegges de kommunale og fylkeskommunale myndigheter på en mye tydeligere måte enn hva som er tilfellet i dag, særskilt ansvar for å finne fram til hensiktsmessige og kvalifiserende undervisningstilbud.

For å kunne jobbe målrettet med lærerplan i morsmål for språklige minoriteter er det viktig og å løfte opp morsmåslærers status. Det er viktig både for morsmåslærer og deres elever at den norske skolen anerkjenner morsmåslærernes kunnskap og kulturelle kompetanse.

Generelt sett kan vi se at i lærerplan i morsmål for språklige minoriteter er det god sammenheng mellom den øvrige opplæringen, morsmålsopplæring og tospråklig opplæring. Men den trenger mer synliggjøring. Elevene bør gis tilgang til den retten som opplæringsloven som vi har nevnt ovenfor foreslår. De bør få tilrettelagt undervisning der det la seg å gjøre, med tanke på de elevene som har behov for fagstøtte i deres morsmål.

## 6 PRESENTASJON AV DATA

Analyse av intervjudata har vært en prosess med mye fram og tilbake der forståelse av utsagnet skaper og gjensker mening bak teksten. Dette fordrer mye lesning av intervjuteksten, meningsdanning underveis og skriving Kvale (2009). Det er tre tekstkategorier som skal presenteres:

- Den første kategorien som skal tas er ungdommers stemmer, deres forståelse for utdanning og hva de har å si om problemstillingen til oppgaven.
- Den andre teksten tar for seg foreldrenes oppfattelse om skole og utdanning i Norge.
- Den siste delen av analysen dreier seg om lærernes utsagn/ tekst. Språkkompetanse og sosialinteraksjon til somaliske elever, i skolemiljøet, og lærernes forståelse for flerkulturellhet blir sentralt i analysen.

### 6.1 Elevers erfaringer: Overgang til videregående skole

Denne delen av oppgaven handler om ungdommens møter og erfaringer fra videregående skole. Det er mening at ungdommens stemme skal komme fram. Erfaring med å starte i videregående skole, og hvordan overgang fra ungdom skole til videregående skole var er målet med denne delen som vi kommer å legge fram. Vi starter med Geelle og deretter presenterer vi hva også de andre somaliske elevene har sagt om dette temaet.

#### Geelle

Den første informanten som vi intervjuet het Geelle. Han var 23 år gammel og bodde sammen med sin mor da han ble intervjuet. Han kom til Norge da han var ca. 11 år gammel og ble plassert i fjerde trinn i barneskolen. Geelle kom fra Somalia hvor det var borgerkrig og skoletilbud ikke eksisterte den delen av landet familien flyktet fra. Geelle var en av de mange somaliske barna som mistet skolemuligheten på grunn av at utdanningssystemet i landet kollapset etter borgerkrigen (Fangen 2008). Han kom til Norge sammen med sin mor, og fikk innvilget oppholdstillatelse, noe som ga Geelle muligheten til å begynne på norsk skole. Å begynne på norsk skole innebar for Geelle både muligheter og utfordringer. Han møtte en ny verden som er helt ukjent for han, litt rare men igjen er interessant å utforske mer. De mulighetene han møtte var utdanning, og han var veldig begeistret for å gå på skole og leke sammen med de andre barna som var like gamle som

han. Men det var også utfordringer, og disse utfordringene var at han havnet gang på gang i uheldige situasjoner, hvor hans morsmål var ubrukelig. Det vil si at han ikke kunne kommunisere med den nye verden, altså den norske skoleverden. Han må kunne det språket som andre elevene kommuniserer med. Men lille gutten følte at han var helt alene i den ukjent verden han befant seg i. Å møte med somalisktalende elever ga Geelle en trøst. Dersom disse somaliere har lært norsken da kan jeg også! Dette var det Geelle erfarte da han begynte på skole i Norge, og han uttrykker seg som følgende:

*”Det var litt rart, men litt greit samtidig for da var det folk fra Somalia som gikk der også, og en somalisk lærer”.*

Geelle begynte i norsk grunnskole i 4. trinnet og ble plassert i en klasse som allerede hadde en eksisterende tilhørighet som elevene i klassen hadde skapt over en lengre periode.

Det er naturlig for hver enkelt elev som bytter skole at man opplever det Geelle ga uttrykk for.

Men det som skilte Geelle fra andre elever, var at Norge var et fremmed land for han. I tillegg til dette, så han for seg for første gang noe som var annerledes, ikke bare på grunn av språket, men også utseende. Dette ga han en opplevelse av å være en del av en synlig minoritetsgruppe.

Samtidig følte han at det var ” litt greit” fordi han møtte andre elever med somalisk bakgrunn på den skolen han startet på. At det gikk elever med samme bakgrunn som Geelle, ga han muligheten til å snakke med de somaliske elevene på sitt eget morsmål i friminuttene. Han kunne dele erfaringer med dem noe som ga ham følelse av tilhørighet og inkludering. Ved den skolen Geelle gikk på, var det en tospråklig lærer som ga han morsmålundervisning eller fagstøttetimer.

Når vi spurte Geelle hva hans første inntrykk var når han begynte på skole i Norge, så svarte han veldig enkelt.

*”Det var litt annerledes, særlig lærerne. Jeg merket at man heller fikk tilsnakk enn slag, og sånne ting. Men man kommer lett inn i systemet, så sånn sett var det greit.”*

Geelle har tydeligvis hørt at lærerne i Somalia slo elever som trosser dem, eller eleven får slag når de gjør feiltagelser. Å komme til en skole hvor eleven får tilsnakk framfor slag, så vil det danne trygghet hos denne eleven. Første inntrykket Geelle har når han begynte på skolen er at han får tillit til lærerne.

Geelle nevner også at han kommer lett inn i systemet og han mente dette var greit. Når han sier at det er lett å komme inn i systemet, er det lett å tenke på tre ting. På skolen er morsmållærere,

andre elever med samme bakgrunn og i hans øyne, snille lærere på grunn av at de ikke slår elevene.

### **Geesi**

Den andre informanten vår heter Geesi, en 21 år gammel gutt, som er født i Norge og bor sammen med begge foreldrene. Geesi viser ikke til noe dramatisk i å begynne på skolen i Norge. Når vi spurte han hvordan det er å begynne på skole i Norge, sier han som følgende;

*”Det var greit å begynne på skolen egentlig. Jeg begynte i nulte klasse. Det var helt vanlig å begynne på skolen. Grunnskolen var lettere enn videregående, ting var lettere, jeg fikk til ting på en enklere måte”.*

Geesi uttrykker seg ved å si at han var med helt fra begynneklasen i prosessen for å danne en klassetilhørighet. Alle begynner samtidig, og det er nytt for alle sammen. Det er til og med nytt for læreren, med tanke på at han/hun møter på så mange nye elever, som han/hun skal være læreren for. Dette er vanlig for alle sammen, i motsetning til Geelle, som vi har nevnt ovenfor.

I forhold til Geesi, måtte Geelle komme inn midt i skoleløpet og tilpasse seg en klasse som allerede har vært sammen i noen år. Det var lettere for Geesi å begynne i nulte klasse, vi ser at det er to årsaker til dette. Den ene er det vi har nevnt ovenfor, hvor han var med i prosessen som skapte en klassetilhørighet. Den andre grunnen kan være at han har en grunnleggende norskkunnskap likhet med de andre elever kan kommunisere samme språk og han startet på nulte klasse. Når det gjelder Geesis erfaringer med å begynne i videregående skole uttrykker han seg slik:

*Det var rart å begynne på videregående skolen, fordi da jeg begynte på ungdomskolen var det mange som jeg kjente fra før jeg startet sammen med. Mange av de var folk jeg hadde vokst opp sammen med. Når jeg begynte på videregående skolen, var det mange som ikke var så lik meg, og det var ikke mange jeg kom like godt overens med.... Alle snakket ikke med hverandre i begynnelsen, det var kanskje to og to som snakket med hverandre. Det var ikke en pratsom gjeng, litt stille. Når jeg begynte på videregående skolen, gikk jeg med en jeg kjente fra før, og han gikk i en klasse unna. Han var en elev jeg kjente fra før, og vi snakket samme morsmål.*

Sosialt sett så forventet Geesi tydeligvis noe annet enn det han fikk i møte med den videregående skolen. Han gikk fra å gå på en ungdomsskole der de fleste hadde samme interesser, noe som gjorde at de kom veldig godt overens. Men da han begynte på videregående skolen, møtte han på

flere som ikke hadde de samme interessene, og følte det var vanskelig å komme overens med de fleste på skolen. Han hadde en bekjente som også snakket samme morsmål, men gikk på parallell klasse. Dette viser på en måte at han hadde en bekjent han kunne prate med i pausene. Men når det gjelder hans erfaringer fra videregående skolen om det faglige, uttrykte han seg slik:

*”Jeg trodde det skulle være lik ungdomskolen, med litt friere grenser, litt mer selvstendig også vanskelig faglig. Det var mye høyere standarder. Jeg hadde karakterer rundt 5-6 på ungdomskolen, men det var ikke like lett å få de samme karakterene på videregående skolen. De forventet mer ut av meg, når det gjaldt å klare å få de høye karakterene”.*

Han forventet at det faglig sett var vanskelig, men ikke så stor forskjell som det ble. Da Geesi gikk på ungdomskolen var han en elev som pleide å få høye karakterer. Han følte at han hadde store forventninger og mål om å holde seg på samme høye nivå som han hadde da han gikk på ungdomskolen. Men det ble ikke slik han forventet, han uttrykker at det var en høy standard, og at de forventet mer av ham en han hadde trodd. Med andre ord, så skjønte han at han måtte gjøre mer innsats når det gjaldt det faglige.

## **Harbi**

Den tredje informanten vi intervjuet heter Harbi og er en gutt som er 22 år gammel. Han kom til Norge når han var to år gammel. Han gikk i barnehage og deretter startet på skolen i Norge. Når vi spurte han om hvordan det var å begynne på skolen for første gang, så svarte han som følgende:

*”Jeg følte meg eldre, jeg fikk et litt større ansvar, men jeg var fortsatt et barn. Det gikk ut på å leke og man gledet seg til friminuttene istedenfor å gjøre oppgavene og glede seg til skolen. Det var friminuttene og det sosiale det gjaldt. Det virket ikke som om vi måtte lære noe i førsteklasse, det gikk mer ut på å bli kjent med andre og det sosiale og bli kjent med skolesystemet. Det var mer sosialt enn barnehagen fordi i barnehagen ble du sperret inne og der ble du til din mor og far kom for å hente deg. Hehe. På skolen er det mer frihet og mer sosialt”.*

Han forteller oss at når han begynte på skolen følte han seg eldre, og samtidig var han veldig glad for å gå på skolen. Dette er fordi han likte den sosiale delen av skolen, nemlig det å leke med de andre, særlig i friminuttene. Han var mer glade i det sosiale framfor oppgavene som ble delt ut. Det er normalt å tenke at barnehagen er det stede man leker mest, og liker best, men han uttrykker

at det var et sted hvor han var innelåst og ventet på at foreldrene skulle komme og hente han. For Harbi hadde skolen blitt et sted hvor det var mer sosialt, enn hvordan det var i barnehagen.

Når det gjelder videregående skolen, spurte vi om han husket hvordan det var å begynne der, fortalte han oss at det var et stort press. Han forteller også at det var der det startet, altså at han måtte ta et grep for han skjønnte at det var da skolens alvor startet. En av de tingene han understreker veldig godt er karakterene. Med en gang han startet på den videregående skolen innså han at karakterene var veldig viktige, og det var noe han skulle ta med seg videre mot høyskolen. Dette skapte nervøsitet hos han.

*”Første året i videre gående var da du skulle sette i gang, det var da ting virkelig begynte. Da følte jeg meg litt nervøs. Du vet ikke hva utfordringene var og jeg hadde sett de andre som gikk på videregående før meg og de sleit litt. Du får enda større ansvar og du får et ansvar over din egen læring. Vi var jo vant med å få lekser og at noen skulle si vi skulle gjøre ditt og datt. Vi var også vant med å få gule og grå lapper på ungdomskolen. Det var det ikke på videregående du fikk et eget ansvar og du fikk ansvar over din egen læring og det var et press jeg hadde på meg”.*

For Harbi var det mye som hadde forandret seg fra da han gikk på ungdomskolen. Han har erfart at ungdommen som gikk på videregående skolen før han, hadde noen vansker. Dette skapte litt uro hos ham, og han var tydeligvis ikke så begeistret over ansvaret han hadde fått. I tillegg til ansvaret, så visste han ikke hva han skulle ha i møte når det gjaldt utfordringer. Han sier at han følte seg nervøs, og han begrunner nervøsiteten med to viktig ting. Den ene tingen var at han hadde sett at andre elevene som hadde gått på videregående før han og sleit mye. Den andre tingen kan være at han har fått mer ansvar enn han hadde da han gikk på ungdomskolen.

På ungdomskolen skriver lærerne grå og gule lapper til elever som gjør noe galt. Gule lapper skriver man til elever med dårlig orden, som for eksempel glemte bok, gymtøy og så videre. Grå lapper får elevene hvis de har dårlig oppførsel, det vil si hvis elevene er høylytte i timen, gjør noe vondt med medelever og så videre. Lærerne gir ikke elevene direkte gul eller grå lapp, men de går med gule og grå blokker hvor de skriver ned navnet til en elev og skriver hva eleven har gjort galt. Hvis eleven har gjort noe galt innenfor oppførsel, så skriver læreren det på en grå lapp og gir den grå lappen til kontaktlæreren.

Hvis eleven har glemt noe eller gjort noe galt innenfor orden, skriver læreren de opp på en gul lapp og gir den til kontaktlæreren til den eleven. For Harbi kan disse gule og grå lappene bety delt ansvar med lærerne, men på videregående skole, slik han forteller det, finnes det ikke grå og gule lapper og det vil si at han følte alt ansvaret hviler over skuldrene hans.

### **Warfaa**

Den fjerde informanten vi intervjuet heter Warfa og er en gutt som er 21 år gammel. Han gikk i barnehage og deretter startet på skolen i Norge. Han kom til Norge da han var 1,5 gammel, sammen med hans mor og søsken. Hans opplevelse fra barneskolen forklarer han slik:

*”Jeg var litt redd, litt nervøs og jeg var faktisk den eneste utlendingen i klassen på begynnelsen. Jeg følte at alle barn eller alle klassekameratene så litt rart på meg å sånt. Det var litt skummelt, men det ordnet seg etter hvert. Jeg ble kjent med dem”.*

Allerede i først trinn begynner han å forstå at han er ”annerledes” Når han forteller oss om hvordan det var å begynne på barneskolen, forteller han oss at siden han var den eneste med en annen etnisk bakgrunn, følte han seg redd fordi det var ingen venner fra barnehagen som startet sammen med han. Redselen hans var på grunn av at han ikke kjente noen, og samtidig forteller han at når han ble kjent med klassekameratene hans forsvant redselen, nervøsiteten og flauheten hans. Erfaringen hans om hvordan det var å begynne på videregående skole var annerledes enn den erfaringen han hadde når han begynte på barneskolen. På videregående skole hadde han venner fra ungdomskolen som begynte med han. Dette førte til at han ikke var så nervøs og redd som han var når han begynte på barneskolen.

### **Hayaad**

Hayaad tilhører den somaliske elevgruppen som har vært gjennom det norske skolesystemet; fra barnehage til videregående skole. Overgangen fra ungdomskolen til videregående skole beskriver hun slikt: *“Å begynne på videregående skole var en stor overgang. Det gikk fra å ha veldig små klasser til store klasser. Fra kun å være 16 elever til å være 30 elever. På allmennfag var det veldig mye fag og teori i forhold til det jeg hadde på ungdomskolen.* Hun kom inn på den linjen



som var hennes første ønske. Når vi spurte henne om hvorfor hun valgte den linjen svarte hun følgende: *“Jeg valgte allmennfag fordi jeg ikke helt visste hva ville jeg ta. Jeg visste med valg av allmennfag så hadde jeg flere muligheter seinere på grunn av at jeg får generell studiekompetanse.”*

Hayaad valgt allmennlinje slik hun senere kunne flere alternative å velge mellom. Hun tok ikke sjansen til å gå yrkeslinje da hun vet at muligheten til å ta høyere utdanning senere krever at møtte ta studiekompetanse.

Når det gjelder klassemiljøet hennes, sier Hayaad følgende;

*“Første året så var det annerledes, det var det. Ikke det samme som ungdomskolen. For på ungdomskolen hadde vi et ganske tett bånd med de som gikk der. Det båndet ble brutt og det var litt tøft å begynne på en ny skole med et nytt system, nye lærere og nye medelever. Første året mitt var veldig tøft, men etter hvert gikk det veldig bra!”(Hayaad).*

### **Halwo**

Hele elevgruppen som deltok i dette prosjektet var kun to jenter med somalisk bakgrunn. Som vi har vært inne på har presentert Hayaad ovenfor. Halwo er den andre jenta som vi presenterer her. Halwo er født og vokst opp i Norge. Hun gikk i barnehage før hun begynte på grunnskolen. I hennes erfaringer om hvordan det var å starte på videregående skole, forklarer hun det slik:

*“For meg så synes jeg det var litt annerledes i forhold til ungdomskolen. Du hadde mye mer ansvar. Folk var annerledes og folk oppførte seg annerledes. Eee Lærerne var ikke... De hadde ikke så veldig mye kontakt med elevene. Det var annerledes i forhold til ungdomskolen”(Halwo).*

Vi spurte henne om hun kunne forklarer litt mer om hva hun mente om “ mer ansvar”

*Da følte jeg du skal være såpass voksen. Du skal vite hva du vil i fremtiden ved å ta den linjen du begynner med. Å være 15-16 år og vite hva du skal i fremtiden er litt vanskelig. Derfor føler jeg det var veldig annerledes sånn sett..*

Halwo kom inn på hennes første ønske som var Allmennfag. Den klassen hun kom i på videregående skole var en del hun kjente fra før og som hun gikk sammen med på ungdomskolen. Videre fortalte hun at de fleste elever i klassen hennes, ble hun kjent med etter hvert. Det var veldig mange tospråkligelever i klassen hennes. Det var mange som hadde et stort fravær og det påvirket de elevene som ikke hadde så stort fravær. Når alle var samlet så hadde de det veldig bra ifølge Halwo.

## 6.2 Språk – hvor mye norsk kan somaliske elever?

I intervjuguiden var ikke språk satt opp som et tema, men dukket opp under våre samtaler med informantene. Det viste seg å bli et viktig tema som tok stor plass under samtalene. Årsaken til at vi ikke valgte språk som et tema skyldes det vår forforståelse og vår problemstillingen. Vi hadde bilde av at alle barn som har gått grunnskole mer enn 5 år kan språket godt og at språk muligens ikke er et hinder for disse barna. I følge Cummins (1996) trenger tospråklige barn fem til seks år for å kunne komme det han kalt academic language proficiency. Siden vår informanter hadde gått i norsk skole mer enn 5 år trodde vi kunnskap om norskspråket ikke var et stort hinder for at de skal fullføre videregående skole. Dette kommer vi å se litt nærmere i drøftingsdelen i denne oppgaven. Men alle først ønsker vi å presentere hva lærerne uttalte om dette temaet. Deretter presenterer vi elevenes uttalelser og til slutt legger vi fram foreldrenes syn på norskspråk.

### 6.2.1 Lærernes syn på somaliske elevers språkferdighet

Selve intervjuet foregikk på en videregående skole som har hatt somaliske elever siden midten av 1990-tallet. Ved denne skolen følger også en stor gruppe voksne somaliere kveldsundervisning, hvor de opparbeider seg studiekompetanse. Skolen har således lang og solid erfaringer med voksne somaliere som tar studiekompetanse også. Noen av de voksne somaliere som går kveldsundervisning kjenner vi fra leksehjelpen hvor vi jobbet som frivillige. Alle jobber for studiekompetanse slik at de kan studere videre i høyskoler eller universitet.

Vi startet med å stille lærerne det åpne spørsmålet: ***Hva er det som gjør at noen somaliske elever ikke fullfører og noen fullfører videregående skole?***

Lærerne startet med å fortelle oss at en av årsakene kan være språkferdigheter. Vi hadde som tidligere nevnt ikke satt opp språk som et tema. Da lærerne fortalt oss at språk er en mulig årsak for at somaliske elever ikke fullfører videregående skole, ba vi dem å utdype begrunnelsen: En av lærerne utdypet begrunnelsen slik:

*”Det er begreper i historieboka som kanskje norske elever sliter med. De fremmedspråklige har kjempeproblemer med de begrepene. Et eksempel kan være begrepet ”lærdom”. ”Det finnes også enkle begreper som norske elever tar, men de fremmedspråklige ikke helt tar. Problemet er at de ikke finnes i dagligtalen dere. Siden vi har et pensum vi skal igjennom rekker vi ikke å forklare alle ordene elevene sliter med”*(Mannlig lærer1)

”Mannlig lærer1” var opptatt av generelle språkvansker, særlig forståelse av begreper. Han underviser i fagene historie og samfunnsfag. Ut i fra hans erfaringer inneholder faget historie en god del ord og uttrykk som kan være vanskelig å forstå selv for elever som har norsk som morsmål. Det sier seg da at elever som ikke har norsk som morsmål vil få mer utfordringer.

En annen ting var begreper som norske elever skjønner, men som ikke ”fremmedspråklige elever” forstår fordi det ikke finnes i deres dagligtale.

Erfaringen hans tilsier at elever som ikke har kunnskap om disse kompliserte begrepene kommer til å slite mye og muligens ikke fullføre videregående skole. Videre forstår vi, at siden nivået til disse elevene er veldig lavt i forhold til resten av klassen, har lærerne ikke nok tid til å hjelpe dem. Muligheten for at disse elever klarer å løfte seg opp til de andre elevenes nivå er derfor liten.

Lærerne formidler at de er frustrasjon over situasjonen elevene befinner seg i og at de ikke har muligheter til å hjelpe de svake elevene i klassen.

Siden vi vet at somaliske elever grovt sett kan deles i to, de som kom til Norge i skolealder og de som er født her eller startet grunnskole fra først trinn, var vi usikker på om dette gjelder alle eller om de snakker om de somaliske elever som kom til Norge i skole alder.

”Mannlig lærer2” underviser i faget sosiologi. Han støtter sine kollegaer og sier følgende om språk:

*”Det er høye teoretiske krav i skolen og i de fleste fag er det mye skriftlig arbeid.*

*Det kan da være et problem hvis de kommer for tidlig inn i skolesystemet i forhold til det å beherske norsk skriftlig og muntlig. Dette gjelder særlig elever som kun anvender norsk som et skolespråk og ikke praktiserer dette i hjemmet og på fritiden. Disse møter problemer når de skal skrive stiler eller svar på 4-5 sider” (Mannlig lærer2).*

De andre lærerne nikker samtykkende og støtter denne påstanden. Det er ikke bare språk, men også mangel på *referanser* som kan ha stor betydning for om somaliske elever mestrer de fagene som undervises i videregående skole. Selv de som er født her i landet og kan det norskspråket, har de manglende referanser, noe som kan være en årsak som kan hindre dem for å fullføre videregående skole. Mens de som kom til Norge i skole alder, for eksempel syvende trinn og opp over kan lite kunnskap om norskspråket og de kan møte mestringsproblem noe som kan begrense deres muligheter for å fullføre videregående skole. Vi ønsket å vite litt mer om referanser og hva ligger i den. Vi stilte spørsmål til lærerne om de hadde noen tanker om hvordan elevene kan skaffe seg disse referansene. Hva skal til for at elevene kan tilegne seg slik kunnskap?

”Mannlig lærer 2” svarte følgende:

*”Mye av undervisninga i klasserommet har referanser til ting som skjer på fritiden. Hvis elevene ikke har de referanserammene så blir det veldig vanskelig i fag som samfunnsfag og historie, hvor man hele tiden henviser til ting og diskuterer seg imellom. Den sosiale biten gir litt flere innspill til skolefaget” (Mannlig lærer)..*

Deltakelse i fritidsaktiviteter og samfunnsdebatter kan ha stor betydning for om elevene får de referanserammene som lærerne mener minoritetselvene mangler.

”Mannlig lærer 1” peker også på at elever som får dårlige tilbakemeldinger på hver eneste prøve kan bli lett mistet motivasjonen:

*”Det kan være slik at noen føler at de ikke behersker språket og får slike dårlige tilbakemeldinger som; Det er for dårlig språklig, det er for kort og så får de 2 i karakter. Eleven kan da lett miste motivasjonen, og det er stor sjanse for at de slutter på skolen” (mannlig lærer).*

Fokusgruppen tok opp forskjellen mellom skoleprestasjonene til somaliske gutter og jenter. De var enige om at somaliske jenter presterte bedre på skolen enn guttene. ”Mannlig lærer 1” beskriver hans erfaring med somaliske jenter og gutter slik:

*”Jeg har et inntrykk av jentene noen ganger klarer seg mye bedre på skolen enn guttene. Dette til tross for at jentene ofte går for seg selv, mens guttene er mer inn i miljøet. Så det er et problem det også”(mannlig lærer).*

De to mannlige medlemmene i fokusgruppen hadde ikke noen forklaring på hva som kan være årsaken til at somaliske jenter gjør det bedre enn gutter. Det hadde derimot den kvinnelige læreren i gruppen. Hennes forklaring lyder slik: ”Jentemiljøene de er en del av består ikke bare av somaliske jenter, men av flere fremmedspråklige grupper. De bruker norsk til å kommunisere seg imellom”. Mannlig Lærer1” skyter inn: ”Jeg synes samtidig at noen av guttene er mer inn i miljøet”.. Den kvinnelige læreren legger til mer utdypende forklaring på hennes syn på guttenes deltakelse av skolemiljøet. Og sier hun:

*”Guttene hevder seg kanskje på andre måter enn jentene. Det skjer både fysisk og det skjer gjennom den litt opprørske måten å være på. Dette kommer også til uttrykk språklig. Dette gjelder jo generelt for jenter og gutter, menn og kvinner. Kvinner tilpasser seg mye mer det konforme når det gjelder språklig uttrykksmåte enn menn.” (kvinnelig lærer)*

Fokusgruppen var også enig med at deltakelse i fritidsaktiviteter er viktig i forhold til å lære seg norskspråk. De mener at deltakelse i fritidsaktiviteter kan styrke elevenes språkkunnskaper.

*”Jeg tror det er veldig viktig at de tospråklige barna er med i miljøer, og er med på organiserte aktiviteter der det er norske barn eller barn med ulik bakgrunn. De fremmedspråklige foreldrene må også være til stede der, for at dette skal gå bra. Mine erfaringer at de lite er tilstedet”.  
(Kvinnelige lærer)*

Språkutvikling er ikke noe som skjer bare i skoletiden men også hjem og på fritiden. Dersom somaliske elever er med i organisert aktiviteter videreutvikler de norskspråk som de har lært gjennom skolen. Hvis de ikke får muligheter til å bli med fritidsaktiver kan deres norskutvikling komme til kort. En lærer i fokusgruppen sa slik:

*”Gjennom mange år har jeg sett at de sosialt integrerte fungerer bra språklig. Jeg sitter med en følelse at de som ikke er sosialt integrert kommer til et visst språklig nivå og så stagnerer det. Uansett om de bor x-antall år i landet blir ikke språket bedre” (mannlig lærer1)*

Tar elevenes deltagelse i fritidsaktiviteter bort fokuset fra skolen?

En lærer i fokusgruppe mener at deltakelsen i fritidsaktiviteter beriker elevenes skolekunnskap. Det utvider elevenes perspektiv om hva skolen lærer dem. Læreren fremhever viktigheten av fritidsaktiviteter og svarte på spørsmålet ovenfor slik:

*”Fritidsaktiviteter tar nødvendigvis ikke bort fokuset fra skolen. Jeg tror skolekunnskapen styrkes hvis elevene er aktivt med i andre miljøer. I undervisningen henvises det jo mye til det som skjer i fritiden. Elever som deltar på håndballtrening, fotballtrening eller kulturskolen vil få migratorisk læring”( mannlig lærer2).*

## 6.2.2 Elevers syn på deres språkferdigheter

Her presenterer vi hva elevene har sagt om språk- og skolemestring.

Alle elevene vi har intervjuet, med unntak av en, har gjennomført hele grunnskolen i Norge. Noen av elevene er født i Norge og noen har gått i barnehagen, mens noen kom til Norge i førskolesalder. I intervjuet var et av temaene skolemestring og til dette temaet fikk elevene følgende spørsmål:

*Hvilke fag likte du best? Hvilke fag likte du minst? Hvorfor?*

Disse spørsmålene skulle hjelpe oss å finne ut hvilke fag elevene strevet med og om disse fagene er teoretiske, det vil si de fagene som krever mer lesing og tekst forståelse, eller praktiske – dvs. naturfagene som matematikk, kjemi, fysikk osv.

Alle fagene, om det er enten teoretisk eller praktisk, krever språkkunnskaper. Dersom eleven sier jeg likte den ene framfor den andre, kan det kanskje bevise om hvor mye innsats gjorde eleven!

Hayaad, som er en av våre informanter, fortalte oss om en situasjon hvor læreren mente at språket var årsaken til at hun ikke forstod faget han underviste i. Hayaad selv mener det handler om faget og ikke språket. Her er samtalen vi hadde med henne om dette:

**Intervjueren:** Hvordan beskriver du tilbakemeldingene fra alle lærerne?

**Hayaad:** *”De fleste lærerne var faktisk flinke, men i begynnelsen så stilte de hele tiden spørsmålsteget ved språket. Vi lurte på om de ikke hadde hatt minoritets elever tidligere? Det har de hatt men de svarer ikke veldig mange. Det er ikke rette framgangsmåten ovenfor elever som akkurat har begynt på videregående”.*

**Intervjueren:** Hadde du fortalt at du er født i Norge?

**Hayaad:** *”Ja, han var fullt klar over at jeg er vokst opp i Norge. Allikevel så spør han gang på gang om det er språket som er problemet”.*

Da vi snakket med henne om tema diskriminering spurte vi følgende:

**Intervjueren:** Har du noen gang opplevd diskriminering i skolen?

**Hayaad:** *”Ja, jeg føler meg diskriminert av lærerne. Når jeg spør ham om hjelp så konkluderer han med at språket er årsaken til at jeg ikke forstår. Det er ikke språket som er problemet men det er faget. Jeg føler at læreren ikke tar meg alvorlig, siden han ville forklart mye bedre hvis Kari hadde spurt. Han tror Kari forstår språket mye bedre enn meg”.*

For å vite om det faget hun sleit med var et teoretisk fag eller et realfag spurte vi Hayaad følgende spørsmålet: Hvilket fag likte du best?

**Hayaad:** *”Samfunnsfaget”.*

**Hvilke fag likte det du minst?**

**Hayaad:** *”Matematikk og naturfag.. Naturfaget har noen med læreren å gjøre også”.*

**Hva slags råd skulle du ha gitt lærerne?**

**Hayaad:** *”Se på oss som individer. Ikke se på meg som en somalisk jente, som kanskje trenger mer hjelp enn Kari, som sitter ved siden av meg. Det kan godt hende at jeg kan like mye eller mer enn den som sitter ved siden av meg. Svar meg når jeg spør deg spørsmål, istedenfor først å anta at jeg har språkvansker. Spør meg hva slags problemer jeg har. Se meg både som et individ og som ei somalisk jente”.*

Videre stilte vi dette spørsmålet til henne: Hva tror du er årsaken at læreren ikke vil høre på deg som elev og se deg som et individ?

*”Årsaken.. jeg skjønnte meg ikke på ham. Det var veldig vanskelig å snakke med ham og han antok hele tiden at jeg hadde problemer med språket.*

*Jeg skjønner ikke, sa jeg til læreren. Du skal ha forside. Du skal lage forside, sa han. Jeg forteller læreren at jeg vet hva en forside er, men lurte på om hvordan man satt sammen molekyler og hvordan det skulle plasseres. Han gjentok at jeg skulle lage en forside og spurte meg om jeg ikke visste hva en forside var. Jeg svarte: Selvfølgelig vet jeg hva forsiden er. Det er ikke det som er mitt problem... han ville ikke høre på det jeg spurte om og jeg tror det var det som var problemet. Han var ikke åpen for å høre (Hayaad).*

Vi lurte på om denne saken som Hayaad sikter til var en isolert sak. Med det mener vi om denne konflikten var enkeltstående og at ikke alle minoritets elever opplever slike situasjoner Hayaad forteller om. For å fastslå om dette var en enkeltstående sak eller ikke spurt vi henne; gjelder dette bare deg eller gjelder det også de andre minoritets elevene?

**Hayaad:** *”Det var andre minoriteter også”.*

**Intervjueren:** Følte du det som forskjellsbehandling?

**Hayaad:** *”Ja, jeg gjorde det. Det var ”dere” og ”vi” der borte. Vi klagde til klassekontakten og de sa at de skulle snakke med han. Jeg tror ikke at det skjedde”.*

Hayaad sår tvil om skoleledelsen tok ikke alvor på deres klaget. Det er læren som har mer makt enn eleven derfor tror hun at det ikke skjedde noe fordi de ikke fikk tilbakemelding.

Harbi er en annen elev som vi har intervjuet. Han mente språket ikke var et hinder, men at lærerne brukt det som unnskylding. Han svarte slik på spørsmålet: Hvordan beskriver du tilbakemeldingene fra alle lærerne?

*”I begynnelsen av videregående skolen fikk jeg milde tilbakemeldinger fordi jeg hadde en annen etnisk bakgrunn. Jeg følte meg litt krenket av det, siden jeg har bodd her såpass lenge at jeg kan skrive og snakke like godt norsk som de andre norske elevene i klassen. Jeg fortalte læreren at hun ikke skulle ta noen særskilte hensyn og at jeg ville bli bedømt som alle andre. Jeg ville være på samme nivå”.*

Harbi streber etter å bli sett som en elev som kan være samme nivå som de andre elever i klassen. Han lurer på hva som er galt med læreren! Ser hun ikke at jeg greier det hun underviser, eller er det bakgrunnen min som avgjør hva jeg kan eller ikke kan? Heldigvis, er Harbi en kjempende, faglig sterk elev som kan si til læreren dette kan ikke befinne meg. Men hva med de snille, stille elevene som ikke kommer fram for å hevde seg?

### 6.2.3 Foreldres syn på deres barnas språkferdigheter

Resultatet fra fokusgruppa ”somaliske foreldre” var sammenfallende med lærernes uttalelser vedrørende språkferdigheter i norsk. De fortalte oss at somaliske elever kan grovt sett deles i to grupper. Den første er de som kom til Norge i skolealder. Den andre er de som er født i Norge eller startet i førstetrinn på grunnskolen.

En av fedrene som deltok i denne gruppen uttrykte seg slik om dette temaet:

*”Somaliske barn i Norge kan deles i to grupper. En gruppe som er født og vokst opp i Norge og en gruppe som er kommet sammen med foreldrene sine til Norge. Barna mine tilhører den siste gruppen. Det som sjokkerte meg var da sønnen min skulle begynne på skolen i Norge. I stedet for å*



*starte på skolen sammen med 1.klassinger, ble han plassert i 2. klasse på barneskolen. Sønnen min som ikke kunne norsk, begynte allikevel i andretrinn. Vi kunne heller ikke norsk, og vi var bosatt i en liten landsby. Vi fikk ikke støtte og det var heller ikke folk som snakket vårt morsmål i miljøet som kunne ha gitt oss informasjon. Jeg føler at sønnen min fortsatt sliter med skolen på grunn av denne feilstarten”[...].(Far 2, fokusgruppe foreldre).*

Han sier videre at en mulig årsak til at somaliske elever ikke fullfører videregående skole er at de plasseres i en klasse ut ifra deres alder og ikke deres skolebakgrunn når de kommer til Norge:

*”Det som ofte skjer i Norge, er at en ungdom som ikke har gått på barneskole eller ungdomskole, begynner i en klasse på videregående skole på grunn av hans alder. Det er ikke utenkelig da at den eleven kan miste motivasjonen eller dropper ut av skolen”. (Far 2)*

Kort botid og liten skolebakgrunn mener ”Far 2” er en viktig faktor for resultatet fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) om frafall fra videregående skole blant somaliske elever. De andre deltakerne i fokusgruppen var enige med ham om dette punktet. Fokusgruppen tok opp grunnleggende norsk som et problem. Grunnleggende norsk, som tidligere het norsk som andrespråk eller norsk 2 (NO2), var et sentralt tema i diskusjonen med somaliske foreldre. Vi har valgt å ta opp dette som eget tema i neste kapittel.

#### 6.2.4 Grunnleggende norsk /norsk som andrespråk (NO2)

Faget norsk som andrespråk, som nå heter grunnleggende norsk, var et tema som skapte gode diskusjoner i fokusgruppen. Fokusgruppen hadde dårlige erfaringer med både organiseringen av faget og det faglige innholdet. ”Mor 2” utrykte sin frustrasjon over faget slik:

*”Jeg mener faget norsk 2 skaper et stort problem for barna og jeg tok opp denne saken med lærerne da min sønn gikk på ungdomskolen. Grunnen til at jeg mener dette faget skaper et problem for barna, er det holder barna borte fra undervisningen i de andre fagene. Barna sier at jeg var ikke klassen da dette temaet ble undervist, derfor fikk jeg dårlig karakter. Når jeg spør hvorfor var du ikke i klassen sier barna at de hadde norsk 2. Barna får stort fravær fra de andre fagene. Dette opplevde jeg som et problem” (Mor 2).*

En annen mor som hadde erfaringer med å ha barn i både grunnskolen og videregående skole sa følgende om grunnleggende norsk:

*”Jeg forstår at barn som kom til Norge i skolealder får faget norsk som andrespråk. De er nyankommende og trenger hjelp. Det jeg ikke forstår er hvorfor barn som er født i Norge og som har vært i barnehagen får undervisning i faget norsk som andrespråk. Jeg forstår ikke!” (Mor1).*

”Mor 2” tok ordet og vil utdype hvorfor hun mener faget grunnleggende norsk er problematisk for barna:

*”Jeg lurte på hvor lenge elevene får undervisning i dette faget? Jeg stilte dette spørsmålet til lærerne og de sa vi tar test hvor de som klarer testen bra får slippe grunnleggende norsk. Min sønn tok masse prøver og han hadde gode resultater men måtte allikevel fortsette med norsk2. Jeg tolker det slik at de presser elevene til å ta dette faget. Jeg er totalt imot norske skoler” (Mor2).*

Somaliske flytninger er spredd over hele verden. Noen har slektninger eller familiemedlemmer i andre land, som de utveksler erfaringer om deres eksiltilværelse med. Disse erfaringene er blant annet barn og deres skolegang. ”Mor 1” sier hun har referanser fra fransk og engelsk skole. Hun mener franske og engelske skoler er bedre enn norske skoler og elevene er mer likestilt:

*”I franske og engelske skoler går elevene i samme klasse som de innfødte og de må prestere akkurat som alle andre. De møter same krav som andre elever. Det er foreldrene som sørger for at deres barn får hjelpen de trenger. Her i Norge ser det ut som de skiller elevene i grupper, noen får morsmål andre får norsk 2” (Mor1).*

Grunnleggende norsk er faget som undervises for elever som ikke har norsk som morsmål. Etter kartlegging av elevens norskerferdigheter og samtykke fra foreldrene får eleven tildelt noen ekstra norsktimer i uka. Målet er å styrke elevenes norskerferdigheter slik de kommer et nivå hvor de behersker undervisningsspråket.

### 6.2.5 Morsmålundervisning/fagstøttetimer

Temaet morsmål opplæring for minoritetsspråklige elever kom opp under samtalen med foreldrene. Det var foreldrene som tok det opp og dette var knyttet til det forrige temaet om faget grunnleggende norsk.

Alle foreldrene unntatt en mor, var enige om at elever som kom til landet trenger et slikt tilbud, men ikke de som er født i Norge. En mor som hadde en annen mening enn de andre foreldrene uttrykte seg slik: *”Jeg ble kritisert for ikke å tillate barna mine å følge morsmålsundervisningen. Det er mange som sier at jeg ikke lærer barna mine morsmålet. De spør hvorfor mine barn ikke lærer seg somalisk. Jeg svarer dem at barna bor her”* (Mor1).

## 6.3 Faglige Vansker

Faglige vansker var ikke et tema i intervjuguiden. Den dukket det opp under intervju - og fokusgruppesamtalene med de somaliske informantene og lærerne. Her presenterer vi hva som er blitt sagt om dette tema.

### 6.3.1 Elevers syn på faglig vansker

Faglige vansker kan for noen stå i veien for å fullføre videregående skole. I intervjuguiden hadde vi tema om fravær. To av de seks informantene som vi intervjuet sluttet videregående skole underveis. Geelle er en av dem og han sier følgende om fraværet sitt: *”hadde mye fravær fordi at jeg ikke var så sterk i det allmennfaget.”. Og det var litt kjedelig og siden det er mitt eget ansvar så gadd jeg ikke å møte opp til timene osv”*(Geelle).

Når det er faglige vansker tilstedet, blir det ikke lett å henge med i undervisningen. Denne eleven gikk på yrkeslinje i videregående skole. Han uttrykte tydelig at det er allmennfagene som ble for vanskelige for han. Da vi spurte han om de fagene som han likte minst, svarte han følgende: *”Naturfag, eller rett og slett teori fagene”*. Han betegner naturfag som en teorifag som hindret ham for å fullføre videregående skole.

En annen elev, Warfaa, som gikk på allmennfag ga lignende uttrykk. *”Jeg har blitt skole lei på grunn av at jeg ikke fikset allmennfag”*.

Alle svarene vi fikk var variert. Her er en annen som sitter med en annen opplevelse enn de to andre som vi har nevnt ovenfor:

*”Jeg likte matte mest, på grunn av det var enklest for meg. Du regner ut et stykke så får du et svar. Du måtte ikke tenke på så mye annet. Det var veldig rett frem. Faget jeg liker minst er jeg usikker på. Fysikk var det vanskeligste faget jeg hadde. Jeg likte det ikke så mye, men følte jeg trengte det. Det var teori blandet med matematikk og det gjorde det vanskelig (Geesi)”.*

Da lurte vi på hva han hadde gjort for å klare faget fysikk, siden faget var vanskelig for han?

*”Jeg hadde strategi.” De fagene jeg sleit mest med var jeg aktiv i, slik at det gikk nokså greit. Hvis jeg trengte hjelp med noe skolearbeid gikk jeg til en kompis. Han gikk igjennom mange av fagene jeg hadde så det var enklest å snakke med han”( Geesi).*

I dette tilfellet ser det ut som om denne gutten har gjort mer innsats, i og med at han søkte hjelp hos en venn. Da vi spurte om foreldrene kunne ha hjulpet han med skolearbeid, svarte han at: ”*Far og mors utdannelse er videregående og det er mange år siden.”*

På spørsmål om valg på linjene han hadde søkt: ”*Jeg kom på mitt første ønske altså allmenn, fordi jeg var usikker på hva jeg ville bli. De andre linjene var spesifikk rettet mot andre yrker og jeg trengte mer tenketid så derfor valgte jeg allmenn”( Geesi).*

Det var noen informanter som hadde vansker med ett eller flere fag. En av jentene fortalte oss at faglige vansker kan skape konflikter mellom elev og lærer. Hayaad som er jenta i denne teksten sier følgende om hvordan forholdet mellom henne og lærer påvirket hennes forhold til naturfag. ”*Det var en lærer som det ikke var så grei med meg. Grunnen til det var at naturfag og naturfag generelt var et vanskelig fag for meg. Jeg husker jeg slet spesielt med naturfag”.*

Hayaad fortalte oss videre at hun måtte mase om hjelp: ”*Jeg sa det gang på gang og til slutt så prøvde han. Heldigvis for meg hadde jeg en far som hjalp med det faget”.*

En annen gutt, med navnet Warfa i denne teksten, fortalte at han hadde konflikter med en medielærer: ”*Det var en lærer som var dritt frekke, som kasta meg ut av timen på grunn av jeg ikke hadde med boka. Og han behandlet meg som en drittsekk. Det var ikke bare meg, det var meg og to andre utlendinger. Han var litt sånn negativ (Warfaa)”.*

Vi spurte informanten om han hadde prøvd å snakke med læreren for å løse problemet? Han fortalte oss dermed:

*”Altså, jeg har prøvd å gjøre mitt beste, skjerpe meg og ta med bøkene. Men så fort jeg gjør en liten feil, så var kjeftinga i gang. Tok meg ut av klasserommet og begynte å snakke med meg og sånt. Det han gjorde engang var at han ga meg anmerkning. En annen gang så tok han det på*

*prosjektoren slik at alle kunne se og det syntes jeg var litt urettferdig”... ”Det var ikke hemmelig han viste det frem til hele klassen og det var litt kjipt (Warfaa)”.*

Warfaa følte seg ydmyket foran medelever der og da. Spørsmålet om hvem han søkte hjelp hos med skolearbeid som for eksempel leksehjelp, sa informanten dette:

*”Til vanlig så pleide jeg å få hjelp i fra medelever med samme bakgrunn som meg. Jeg henvendte meg ikke til læreren. For da følte jeg at læreren ser på meg som litt dummere. Jeg pleide heller ikke å spørre de norske elevene. De fleste som gikk i klassen min var jeg ikke så god venn med. Hadde ikke noen god kontakt med dem. Hadde ikke noe negativ kontakt med dem heller. Så jeg pleide ikke å spørre dem om noen spørsmål eller noe lignende”( Warfaa).*

Warfaas forhold til læreren og klassen er preget av mistillit likegyldighet. Han tørr ikke å søke hjelp hos læreren fordi læreren ser ham som en dum elev. Dette er sterkt inntrykk som den eleven har fra sin lærer som skulle ha dannet ham til en god borger. For Warfaa er det likegyldig om læreren er der eller ikke fordi han ikke kommer til spørre hjelp, i stedet går han en kamerat som har tillit til.

### 6.3.2 Læreres syn på faglige vansker

Lærerne som vi har snakket med sier at faglige vansker er et problem hos elevene. Stort sett snakket lærerne om dårlige språkferdighet (se på språkdelen ovenfor) og manglende «referanserammer» hos minoritetsspråklige elever. En mannlig lærer sier dette om faglige vansker: ” *Det er ikke det at de ikke vil, men de mangler kanskje litt forståelse for hva som kreves i en del fag*”. Videre hevder læreren at elevene mangler viktige forutsetninger når det gjelder å forstå en del skolefag. Han uttrykte seg slik:

*”Mye av det som skjer i klassen er refererte ting som skjer på fritiden, og hvis de ikke har de referanserammene så blir det veldig vanskelig å forstå særlig de fagene som Samfunnsfag og Historie hvor man hele tiden henviser seg til ting og diskuterer seg imellom, den sosiale biten hvor man for litt flere innspill til skolefaget” (Mannlige lærer2).*

Lærerne sier også at minoritetsspråklige elever gjør feil når de velger fag i videregående skole. I fokusgruppesamtalen var det stor sett enighet om at feilvalg kan skape faglige vansker hos den enkelte elev.

Mannlige lærer 2 sa dette i fokusgruppe diskusjonen: ” *Mange innvandrere oppfatter Realfagene som mer status enn andre fag, Vi kjenner til norske elever som også strever med disse fagene. Så det kan jo lett hende at du detter ut. Så jeg mener at innvandrerelever tar feil valg i forhold til fag som er litt vanskelig*”.

Generelt krever realfag mye innsats fra elevene. Det kan være naturlig å spørre seg om at disse elevene fikk hjelp fra skole med foreksempel fagstøttetimer. Vi stilt nettopp dette spørsmålet til fokusgruppesamtalen. En kvinnelig lærer sier også dette: ”*Det har jo vært noe fagstøttetimer, i hvert fall for enkelte fremmedspråklige elever Det er timer hvor de får forklart andre begreper fra andre fag, men det har ikke vært noe systematisk*”.

Videre legger en annen lærer til følgende:

*”Det vi gjør når vi ser at skoen trykker litt etter hvert, så gir vi dem 5 til 10 fagstøttetimer. Det er den ene type tiltak vi har. Eleven her er med i timen, men går ut en vis antall beskjedent timer. Og den andre typen vi har gjort i noen fag er tilpasset eksamen...*

*Vi vet jo at det er noen som behersker muntlig bedre en skriftlig og de får da tilbud en muntlig eksamen i stedet for skriftlig”(Mannlige lærer 1).*

Det ble også diskutert behovet for tilpasset opplæring. I og med at tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for den norske grunnopplæring, spurte vi lærerne om de gir elevene en tilpasset opplæring. En lærer svarte det slik: ” *... vi er ikke så veldig flinke når det gjelder tilpasset opplæring, siden vi har 30 elever i klasserommet, og vi skal gjennom mye med begrenset tid. Også har vi noen assistenter som ikke er fagutdannet men heller er miljøarbeidere*”.

Da vi spurte om hvorfor ikke skolen kan gi elevene tilpasset opplæring siden elevene har vansker med en del fag, svarte en kvinnelig lærer i fokusgruppen slik: ”*Det som er et problem i forhold til tilpasset opplæring for disse elevene, er at de har så stram timeplan så det er ikke så lett å trekke de ut til støttefagtimer*”.

Prioriterer skolen timeplanen eller hva elevene lærer og kan ikke lærer? Mening med tilpasset opplæring er at elevene lærer etter evne og tempo. Hva står i veien å legge timeplanen opp slik at fagstøttetimene kommer inn i selvet timeplanen? Er tilpasset opplæring en rettighet eller noe man tar når det passer?

### 6.3.3 Foreldres syn på faglige vansker

I foreldresamtalen kommer det fram at foreldrene er klare over at somaliske elever møter faglige vansker på skolen. Foreldrene sier i samtalen at det er to typer problemer som deres barn møter på videregående skole. Utfordringer går ut på om barna er født og oppvokst i utlandet. Eller om foreldrene kjenner til skolesystemet. En far som hadde barna som vokst opp utenfor Norge sier følgende:

*“Ungdommer som ikke er født i Norge møter problemer i videregående skole fordi deres utgangspunkt er feil. I og med at disse ungdommene plasseres i skolen i forhold til deres alder da de ankommet til Norge. Det som hendt oss var at vår sønn begynte på niende klass. Selv om han ikke gått på skole der vi kom fra. Han mangler jo grunnleggende ferdigheter. Er det ikke naturlig at han møter faglige vansker i videregående skole?” (Far2).*

Da vi spurt informanten om hvordan han hjalp sønnen i videregående skole sa han dette:

*”Jeg kan ikke hjelpe barna mine med fag i videregående skole. Det norske skolesystem og skolesystem jeg gikk i Somalia er helt to forskjellige system. Jeg har ikke gått på skoler i Norge og har problem med norskespråket. Når det gjelder programvalg har jeg anbefalt dattera mi som har fullført videregående skole et fag, noe som førte til mer belastning for henne. Senere skjønte jeg at det jeg har gjort var feil. Det er for seint og jeg skjener ikke skolesystem i Norge” (Far2).*

En annen forelder i fokusgruppen nevnte at det finnes rådgivere i skolen. Vi spurte om de har søkt hjelp hos rådgiveren. Informanten uttrykte misnøye om hvordan rådgiveren gir informasjon til elevene. Og en forelder savnet profesjonelle hjelp. Hans svar på dette spørsmålet ble slik:

*”Rådgiveren sier til elevene: trenger dere hjelp, gå til [www.dott](http://www.dott.no), klikk og viola der finner du det du skal gjøre... Det som ofte skjer er at disse ungdommene velger allmennfag og setter opp kjemi, fysikk, biologi og matte som deres ønske programvalg i tillegg til samfunnsfag, historie, norsk og engelsk. Det er mulig at disse elevene ikke har behov for å ta alle disse fagene i hver linje. I stedet for å ta alle disse fagene, kunne ett eller to av disse realfagene vært nok. Det er åpenbart at elevene som tar alle disse fagene sammen ikke kan klare det siden de sliter med norskspråket. De gjør dette fordi de ikke skjønner skolesystemet godt. Foreldrene kan heller ikke bistå sine barn da de ikke skjønner skolesystemet. Derfor er det ikke rart at disse ungdommene møter faglige vansker i videregående skole” (Far2).*

Dette viser at foreldrene har lite kjennskap om hvordan videregående skole fungerer. Det kom tydelig frem er at somaliske foreldre som deltok i fokusgruppesamtalen hadde problem med å forstå programvalgene i videregående skole. En mor som hadde bodd i Norge i mange år beskrev hvordan hun hjalp to av barna sine med programvalg i videregående skole som følger:

*”Jeg sa jo at jeg skjønner hvordan samfunnet fungerer her i Norge. Men når det gjelder videregående skole, erkjenner jeg at jeg ikke vet hvordan man velger linjer eller programvalg i videregående skole. Da dattera mi skulle begynne videregående skole, spurte jeg henne hva hun skulle bli. Jeg ba henne bestill time hos rådgiveren og spør om han kan hjelpe henne å finne de fagene som måtte til. Jeg gjorde dette fordi jeg ikke kan hjelpe henne med det hun vil (Mor2)”.*

Det var store forskjeller mellom de somaliske foreldrene som deltok i fokusgruppen. Forskjellen skyldes kanskje hvor lang tid foreldrene har bodd i Norge og deres forståelse av hvordan man kan benytte seg av informasjonen som finnes i skoletjenesten, for eksempel rådgivning. Den ene moren skjønnte hvor elevene kan få tak i hjelp når det trengs og hun anbefalte dattera hennes å ta kontakt med rådgiveren på skolen. Far2 følte at det ikke hjelper å rådføre seg med rådgiveren. Spørsmålet er da hvor mye kunnskap har somaliske foreldrene om skolesystemet i Norge?

## 6.4 Diskriminering

Et annet tema som vi hadde i vår intervjuguide var forholdet mellom somaliske elever og deres lærere, og forholdet mellom somaliske elever og etniske norske elever. Elevene som vi har intervjuet ga oss forskjellige inntrykk av hva de har opplevd i videregående skole. De har fortalt oss om hvordan relasjonen mellom dem og lærere var, og mellom dem og medelever. Dette var også et tema i fokusgruppesamtalen (somaliske foreldre).

### 6.4.1 Elevenes opplevelse i forhold til diskriminering

En måte å forstå i hvor stor grad informantene har opplevd diskriminering eller forskjellsbehandling, er å se på hva informantene har svart på spørsmålene om tilbakemeldinger fra lærerne, diskriminering osv.

En av guttene (Warfaa) svarte følgende på spørsmål om hvordan lærerne verdsatte han som elev:

*”... var litt annerledes enn de andre da! Fordi at de behandlet oss annerledes enn de andre nordmennene*



*da! Så jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det. Men det var ikke det samme. Jeg tror de ser på oss som litt dummere”.*

På oppfølgingsspørsmålet: Tror du at de andre elevene ser på dere slik? Svarer Warfaa slikt: *”Ja, de norske elevene ser på oss utlendinger som dummere”.*

Harbi er en av guttene som vi har intervjuet. I likhet med Warfaa begynte han i 1. trinn på barneskolen i Norge. Som beskrevet i erfaringsdelen ga Harbi uttrykk for nervøsitet, karakterpress og utfordringer når han begynte på videregående skole.

Vi spurte Harbi om han ble utsatt for mobbing eller diskriminering. På dette spørsmålet svarte han følgende:

*”Selv jeg har vært i en eller to situasjoner der hvor jeg har blitt diskriminert, men det har gått raskt over. Jeg er den personen som går dypt inn i det og forteller individet som diskriminerer om hvor jeg står i forhold til diskriminering og det han sier. Jeg prøver å sette et standpunkt. Jeg har selvfølgelig også sett andre blitt diskriminert og hvis personen selv ikke har klart å ta tak i det så har jeg gått inn i det. Jeg blir også berørt av hvordan en person tilsnakkes fordi vi er i fra samme land og nasjon. Men det er jo ikke ofte man opplever det ” (Harbi).*

Som alle andre informanter spurt vi Harbi om forholdet mellom ham og hans lærere. Han besvarte spørsmålet slik:

*”Jeg har ikke hatt noen konflikt med lærere, men det skjedde en misforståelse en gang. I det siste året hvor læreren sa noe hun egentlig ikke skulle ha sagt. Da følte jeg meg krenket og jeg fikk sagt det til henne. Hun forstod hvordan jeg følte det og hun beklaget og sa hun ikke mente å si det” (Harbi).*

Den situasjonen karakteriserer Harbi som en krenkende hendelse. Han oppfattet lærerens handling som en ydmykelse. Han ville ikke gå inn i detaljer om det, men sier at læreren beklaget det hele etter at han fortalte læreren hvordan han følte seg.

Videre sier han: *”Det finnes mange lærere som feier alle over en kam. Hvis en person gjør en gal ting så gjør resten det.[...] Jeg er en integrert person og prøver å holde standarden.”.*

Hayaad var en av de suksesselevne som vi har intervjuet. Hun antydte at de fleste lærerne var faktiske flinke. Når vi spurte om tilbakemeldinger hun fikk fra lærerne svarer hun slik:

*”De fleste lærerne var faktisk flinke, men i begynnelsen så stilte de hele tiden spørsmålstejn ved språket. Vi lurte på om de ikke hadde hatt minoritets elever tidligere? Det har de hatt, men de svarerne var ikke veldig mange. Det er ikke rette framgangsmåten ovenfor elever som akkurat har begynt på videregående” (Hayaad).*

Det nesten alle somaliske elever som deltok i prosjektet sier at lærerne har tendenser til feste blikket på språket. Lærerne stiller spørsmål om deres språkferdigheter som elevene oppfatter som dumme spørsmål. Den eleven ovenfor oppfatter lærernes opptatthet med språk som skremmende og sier at det er ikke en riktig måte å møte på en elev som begynner 1.klasse i videregående skole.

#### 6.4.2 Foreldres syn på diskriminering

Diskriminering / forskjellsbehandling kom opp da vi spurte de somaliske foreldre om språkferdighetene til barna og da særlig norskkunnskapene. Grunnleggende norsk (no2) var et sentralt tema under denne samtalen. ”Mor 2”, som var veldig aktiv da vi diskutert grunnleggende norsk, sa dette om forskjellsbehandling:

*”Barn som opplever press og forskjellsbehandling gjennom hele skolelivet sitt kan ikke gjøre framgang. Barna påminnes hele tiden om at de ikke kan språket, og deler av skoledagen får de ikke være sammen med resten av klassen sin. Når jeg så dette problemet, sa jeg til læreren at det er greit at sønnen min er svak i norsk, men dere testet jo han og han har bestått prøven. Dere har sagt før at gutten kan språket godt, men han forsetter å gå i norsk 2 klasse. Dette er skjult diskriminering. Gutten får ikke noe hjelp der, det er bare bortkastet tid”(Mor 2).*

”Mor 1”, som hadde skoleerfaring fra hennes hjemland pluss diverse europeiske land og da særlig Frankrike, sa følgende:

*”England og Frankrike behandler elevene likt. Somaliske elever i England eller Frankrike må prestere akkurat like mye som engelske eller franske elever. De får samme behandling. Det er foreldrenes ansvar og hjelp deres barn. Men her (i Norge), ser det ut som de kategoriserer elever [ ...] De skiller elevene fra hverandre. Det ser ut som de leker med oss gjennom systematisk skjult diskriminering, Vet du det? De forteller elevene at er du fra dette området så har du norsk som andrespråk ... de systematisk skiller elevene fra hverandre i grupper” (Mor2).*

Mor 2 var imot både morsmålsundervisning og norsk som andrespråk.

De andre somaliske fedrene som deltok i denne undersøkelsen sa ikke noe om diskriminering eller forskjellbehandling.

## **6.5 Forbildet (significant others)**

Under fokusgruppesamtalene med både foreldre og lærere, dukket temaet forbildet opp. Lærerne knyttet temaet mot forebygging av frafall fra videregående, mens en mor knyttet temaet opp mot forholdet mellom far og sønn. Nedenfor presenterer vi først sitater fra foreldrene og lærerne, for deretter å presentere påstandene fra elevene vi har intervjuet.

### **6.5.1 Foreldres syn på forbilder**

Det var kun en mor blant foreldrene som tok opp temaet forbildet. Den mammaen så fedrene som forbilder for deres sønner. Dersom forholdet mellom fedre og sønner fungerer bra kan de oppmuntre ungene. Hun tenker særlig på guttene her. Under fokusgruppesamtalen sa hun følgende:

*”Jeg vil skyve ansvaret over på fedrene. Far og sønn må ha gode relasjoner slik at sønnen ser opp til pappaen sin. På den måten er far et godt forbilde for sønnen. Hvis faren bare sitter på kafeer og ikke tar seg fast arbeid, er han et dårlig forbilde for barna sine. Dersom barna ser at pappa står opp om morgen og drar på jobb eller søker jobb, etterlikner de ham. Dette gjelder særlig guttene. Jeg sier at faren er forbildet til sønnen” (Mor 1).*

### **6.5.2 Lærernes syn på forbilde**

En lærer i fokusgruppen ga uttrykk for viktigheten av leksehjelp for minoritetsspråklige elever. Dersom leksehjelpen drives av vel ansette og kvalifiserte innvandrere vil de framstå som gode

forbilder for disse elevene. Han sier følgende: *”Jeg tror at de burde bruke nøkkelpersoner, som har en utdanning, for å forebygge at elever dropper ut av skolen”*.

En av kollegene hans, den kvinnelig læreren, bekrefter dette. Her er hennes innlegg i diskusjonen om dette temaet:

*”.. hvis det da hadde vært noen velutdannede profilerte innvandrere i spissen og ledet dette i samarbeid med skolene, så tror jeg dette hadde vært veldig forebyggende. For hvis man ser de velutdannede innvandrerne, så kunne det blitt mer populært å være der”* (Kvinnelig lærer).

Dette stemmer nok med hva elevene nedenfor har sagt om leksehjelpen.

### 6.5.3 Elevers erfaring med forbilde

Vi spurte elevene om hvor de søkte hjelp til skolearbeid. Nesten alle henvendte seg til kamerater eller til steder der det tilbys gratis leksehjelp. Det var ikke noen som sa at de fikk hjelp fra foreldre eller andre søsken. Harbi var en av elevene som bekrefter dette:

*”Jeg pleide å dra til leksehjelpen som var like i nærheten, og fikk hjelp til det jeg trengte. Det var folk som var lærere der og som hadde spesialisert seg”*.

Vi spurte informanten om de var kvalifiserte? Han svarte: *”Ja, det var kvalifiserte lærere der[...] og jeg fikk nok hjelp. Det ordnet seg med leksene mine”*.

En annen informant, Geelle, ga liknende svar. Han oppsøkte samme sted som Harbi og fikk hjelp. Geelles svar er som følger: *”Jeg pleid å komme til leksehjelpopplegget hos en minoritetsforening, når jeg gikk på videregående skole”*.

Mens Geelle og Harbi fikk hjelp fra folk som drev leksehjelp, var det andre elever som greide seg på egen hånd. En av dem var Halwo. Hun svarte på spørsmålet om leksehjelp slikt: *”Jeg vil si at jeg måtte klare alt selv. Min mor har ikke gått på videregående skole, så hun klarte ikke å hjelpe meg”*.

## 6.6 Hjem – skole samarbeid

En viktig del av foreldrenes involvering i skolen handler om den direkte kontakten mellom hjem og skole. Slik kontakt omfatter blant annet deltagelse på konferansetimer, foreldremøter og andre arrangementer for foreldre i skolen (Bakke 2003). Nedenfor presenterer vi hva foreldrene, lærerne i fokusgruppa, og elevene vi har intervjuet har sagt om dette temaet.

### 6.6.1 Foreldres syn på hjem- skole samarbeid

Somaliske foreldre som vi har snakket med, var opptatt av utdannelsen til barna sine. De ga uttrykk for at skolen er viktig og forventer av barna sine at de oppnår gode resultater. Selv om de sier dette, viser det seg at foreldre har skjøvet ansvaret over på barna.

Vi har en teori om at skole - hjem samarbeidet kan påvirke hva elevene oppnår på skolen, og at et godt samarbeid kanskje kan bidra til at elevene ikke slutter på skolen. I intervjuguiden hadde vi derfor et punkt om skole – hjem samarbeid. Vi har stilt følgende spørsmål til foreldrene: *Hvordan ser dere på skole – hjem samarbeidet? Deltar dere på konferansetimer og foreldremøter i den videregående skolen? Har dere kontakt med lærerne til deres barn?*

En mor tar ordet først og gir følgende svar:

*”Det er lite kontakt mellom videregående skolen og foreldre. Det er mulig at det finnes noe samarbeid i det første året på videregående skole. Senere er ungene blitt store. De er jo 18 år gamle og kan ordne opp i sakene sine. Jeg ser ofte på karakterene. Det er det viktigst for meg at de klarer fagene. Jeg sjekker hvor de er svake og hjelper dem som foreldre dersom jeg kan det. Men tilbudet er der og foreldrene kan bare ta kontakt, men ungene ser på seg selv som voksne og kan ta ansvaret selv. Det er viktig at man gir selvtillit til ungene. De må ikke føler seg presset” (Mor1).*

Deretter legger en annen mor til følgende svar:

*”... det eksisterer veldig lite kontakt mellom videregående skole og foreldre. I videregående skole må man bestille konferansetimer. Det er jo ikke obligatorisk. Ungene må ta ansvar.. de vokser jo opp og man regner med at de ordner opp i tingene sine. Men han må vite at jeg forventer resultater. Hvis jeg ser dårlige resultater kontakter jeg da skolen ellers må jeg hjelpe ungene så lenge jeg kan” (Mor2).*

Det kan virke slik at fedrene var forsiktig med svarene de ga i forhold til mødrene. Mødrene var mer offensive enn fedrene. Det var bare en far som uttalte seg om skole – hjem samarbeid. Her er hans påstand oversatt til norsk:

*”Jeg hadde kontakt med mine døtres to lærere i den videregående skolen. Lærerne til sønnen min så jeg ikke noe til, da det var en konflikt mellom sønnen min og meg.*

*Jeg var veldig interessert i skolegangen til døtrene mine fordi de jobbet hardt med skolefagene. De viste oss at de hadde mestringsevner og derfor aktet jeg å ta kontakt med lærerne deres”(Far1).*

Videre spurte vi respondenten hvordan han har opplevd kontakten med skolen.

Han svarte på denne måten: *”Jeg var fornøyd med den måten som skolen eller lærerne mottok meg. Det var en respektfull mottakelse og jeg ble respektert som et menneske [...] Jeg fikk svar på flere spørsmål som jeg hadde”*. Det ser ut til at disse foreldrene ikke legger skjul på sitt fravær i skole - hjem samarbeidet. De hentyder at deres barn er voksne, og det forventes at de tar skolen på alvor. I så fall mener de at det ikke er behov for å være til stede på konferansetimer eller foreldremøter.

### 6.6.2 Lærere syn på samarbeid med somalisk foreldre

I intervjuguiden var det et punkt som direkte gikk på skole – hjem samarbeid. Det lød slik: Hva mener dere om samarbeid mellom skole og hjem? Den kvinnelige lærer svarte slik:

*”Jeg har inntrykk av at det er noen fremmedspråklig foreldre det er vanskelig å få på banen. Jeg vet ikke om det er fordi de føler seg usikre i forhold til den norske skolen, eller om de bare tar avstand fra det barna driver med på skolen. Dette mener jeg er med på å smitte over på barna og den interessen som barna har for skolen”(Kvinnelig lærer).*

Lærerne uttrykte misnøye med foreldrenes deltakelse i skole – hjem samarbeid.

En lærer sa at: *”Det er sjeldent jeg blitt kontaktet. Og på foreldremøter er det ikke mange som stiller opp”*. Det ser det ut til at alle lærerne i fokusgruppen har hatt en liknende opplevelse av lite tilgjengelige foreldre. Resultatet var enda verre når de ble spurt om foreldrene var tilstedet i konferansetimene. Svaret var *”dårlig”* eller *”veldig dårlig”*.

En kvinnelig lærer sa dette: *”Jeg har opplevd at de melder seg på til foreldremøter. Jeg tror nesten ikke jeg har snakket med noen fremmedspråklig foreldre”*.

### 6.6.3 Elevers syn på hjem- skole samarbeid

Så langt har vi presentert hva foreldre og lærerne har sagt om dette temaet. Hva med elevene som deltok i intervjuet, og hva har de sagt om foreldrenes deltakelse i konferansetimer og foreldremøter? Nedenfor presenterer vi påstander fra de elevene som vi har intervjuet. Elevene har ikke fortalt mye om skole- hjem samarbeid. Allikevel var det to informanter som har sagt noe om dette tema. En av elevene som har sluttet videregående skole. Her er det hva Geelle har sagt om dette temaet: *”Nei, aldri. For ansvaret var det jeg som hadde. De sa det var et stort skritt fra ungdomskolen til videregående og ansvaret var det jeg som hadde”..*

En annen informant, Warfaa, har hatt en annen opplevelse om foreldrenes deltakelse av skolemøter. Moren hans deltok ofte på konferansetimer, men ikke på foreldremøter. Da vi spurte om foreldrene hans var på skolemøter eller konferansetimer, svarte han dette:

*”Ja, de var på konferansetimer, men ikke på foreldremøter. Det synes de var mindre viktig enn konferansetimer. I og med at man får mer detaljer om sine barn på konferansetimer, mens foreldremøter er mer generelt og med andre. Det er mange minoritets elever som prioriterer konferansetimer. I første og andre året så var det konferansetimer, men det var noen ganger mamma ikke kunne komme på dem heller” (Warfaa).*

Deltakelse på foreldremøter, skolearrangement og konferansetimer er en del av skole - hjem samarbeid som skolen forventet av foreldre til elevene som går på skolen. Lærerne som deltok i fokusgruppesamtalen var enige om at somaliske foreldre ikke deltok på disse møtene. Dette bekreftet det inntrykket som lærerne hadde om somaliske foreldre. På andre siden sa somaliske foreldre at deltakelse ikke var obligatoriske og at de ville gi ungene sine ansvar.





## 7 DRØFTING

Etter at vi har sett dataanalysen kan vi med sikkerhet si at all teoriene vi har presentert, familie ressursteorier, konfliktteorier og aspirasjonsteorier, kan anvendes til den empirien vi sitter med. Men en av teoriene som skiller klart seg ut er konfliktteorien. Vi ønsker å anvende konfliktteorien som bakteppe i vår videre drøfting av språkets betydning.

Sosiologiske konfliktteorier fraskriver skylda fra foreldre til elever som mislykkes med skolen. I stedet retter konfliktteorier kritikk mot utdanningssystemet og dets opprettholdelse av sosiale forskjeller (Bakken 2003). Det hevdes at utdanningssystemet ikke formidler «universelle verdier og dannelse», men forkynner den dominante klassens kultur og skolen er der for at klasseskillet opprettholdes og reproduseres. På den måten appellerer utdanningssystemet lite for den dominerte klassens ungdom. Tilhengere av konfliktteorier hevder at hvis målet med utdanning er å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet, så ville det være formålstjenelig å endre systemet og dets maktposisjon. Det de hevder er at hvis noen måtte endres bør det være skolesystemet og ikke foreldrenes rolle for at elevene skal lykkes i skolen. Konfliktteorien handler om at man må se på maktrelasjon som allerede finnes i samfunnet og at dem som har makt må endre seg slik at de som ikke har makt får muligheten til å komme i maktposisjon. Da kan de som er marginalisert få innflytelse og medbestemmelse slik at de kan forme skolefagets innhold og opplegg. På den måten kan skolen appellere arbeidsklassens elever og gir hjelpen de trenger for at de skal lykkes i utdanningssystemet (Strandbu og Øia 2007).

Wikan, Unni, (1995) hevder at innvandrere er den nye underklasse i det norske samfunnet. Nova rapporten 16/06 viser at innvandrere barn i Norge lever i fattigdom. I rapporten sammenlignes den norske familiens økonomi og innvandrere familiens økonomi.

Uansett finner vi systematisk at innvandrerforeldrene rapporterer om vesentlig dårligere levekår enn de norske familiene i lavinntektsutvalget. De eier sjeldnere sin egen bolig, de bor langt oftere trangt, og de lever med feil og mangler ved boligen som fukt, dårlig materiell standard, og støy. Innvandrerfamiliene mangler også oftere forbruksgoder som det er vanlig å ha i Norge, sånn som oppvaskmaskin, vaskemaskin, tørketrommel og bil. Endelig så vi at innvandrerforeldrene langt oftere enn de norske foreldrene – også i lavinntektsutvalget – oppga at de ikke ville klare å skaffe 10.000 kroner på ei uke, og at de ofte har problemer med å få pengene til å strekke til. (Øia mfl. 2006:86)

Årsaken til at somalisk befolkning i Norge er med i den nye underklassen i Norge kan ha forskjellige grunner. Ingebringtsen (2004) hevder mulig årsak kan være at somaliere er flinke til å drive småforetak.

Til tross for at mange har vært forretningsfolk i Somalia, er det bare en liten andel som er selvstendig næringsdrivende i Norge. Mange opplever at det er vanskelig eller nesten umulig å sette i gang med forretningsvirksomhet. Alle virksomheter trenger lang forberedelse i byråkrati og i utdanningssystemet. Ingebringtsen (2004:21)

Selv om den norske arbeiderklassen har en historisk perspektiv og har gått gjennom overlappende utviklingsprosess kan man si at somalisk befolkning i Norge er i samme situasjon som den norske arbeiderklassen var for mange år siden. Somaliere i Norge har dårlige levevilkår; lavest sysselsetting og lav utdanningsnivå og yrkesnivå (IMDI 2010).

I følge Bourdieu og Passeron (2000) har arbeidsklassebarn doble byrder; de må ikke bare lære seg den aktuelle konteksten av lekser / tema som undervises i klassen, men også nye måter å ordlegge seg på. De må prate med et korrekt språk hvor begreper og termer som brukes er konforme med lærernes språk og uttrykkingsmåter. Det viser seg etter hvert at arbeiderklassens barn mangler de språk og kulturelle koder som lærerne forventer og preferer. Arbeidsklassebarn feiler fra starten av og senere oppdager de at skolen ikke er noe for dem. Dette skyldes at det finnes mismatch mellom språket de har lært fra foreldrene deres og skolespråket som innlæring skjer i. Dette går ut over elevenes motivasjon. De begynner å gjøre mindre innsatt på skolen, og med dette får elevene dårlig karakterer. Dette kan resultere i at elevene slutter skolen eller ikke oppnår vitnemål selv om de fullfører videregående skole. De får ikke de kvalifikasjonene som trengs for å skaffe seg bra jobb og dermed havner de samme sosiale sjikt som deres foreldre (Bourdieu og Passeron 2000). På den måten mener konfliktteoretikerne at utdanningssystemet reproducerer sosiale forskjeller. Realiteten er at skolen på vegne av den dominerende klasser i samfunnet sorterer elevene ved å lage pedagogiske opplegg som belønner barna fra den dominerende klasser (Strandbu og Øia 2007).

Bourdieu og Passeron's empirisk funn skjedde i Frankrike hvor de studerte forskjellen mellom samfunnets øvrige klassebarn og arbeidsklassebarn. Strandbu og Øia (2007) hevder at selv om Bourdieu og Passeron's empirien er knyttet til fransk befolkning, kan dette også anvendes i det norske samfunnet som somaliske elever er en del av. Utgangspunkt er at somaliere i Norge er en liten synlig gruppe som kulturmessig skiller seg ut. Somaliske elever vokser opp i familier som

har lite eller ingen referanserammer fra norsk samfunn og dets kultur. Det ser ut at somaliere i Norge kan befinne seg i nederst sosiallag siden de har stort sett flyktningbakgrunn og har ingen maktposisjoner, innflytelse og dermed strever med å få innpass i det norske samfunnet. Videre kan man si at de fleste somaliske foreldre i Norge, har en slags «devaluert» sosial kapital i og med at de har mistet deres tidligere kontakter og nettverk på grunn av at de befinner seg i en annen kulturelle kontekst og møter en språkbarriere. Det er opp til somaliske elever å gjenskape eget nettverk – sosial kapital – som de kan mobilisere når de trenger hjelp. Foreldrenes egne sosiale kapital har ikke lenger noe betydning. Empirien viser at ungdommene finner egne måter å skaffe seg hjelp. I stedet for å søke hjelp hos lærere eller medelever velger de å ta kontakt med andre somaliske ungdommer som har peiling på skolefagene. Hvorfor de gjør dette kan forklares slik (Strandbu og Øia 2007) gjør det ved at de møter lærere og elever som ser dem «som dummere enn andre elever», noe som somaliske elevene tolker som ekskludering og diskriminering.

For Bourdieu forekommer kapital i tre former; den kulturelle, sosiale og økonomiske kapital. Med kulturell kapital sikter han delvis til utdanning, en slags intellektuell kompetanse og beherskelse av de legitime kulturelle koder. Besittelse av kulturell kapital er det samme som å ha lært å tolke kulturens referansesystem, å vite nok om historie, språk, politikk, etc. (Strandbu og Øia 2007).

Det som lærerne gir uttrykk for er at somaliene mangler eller har lite av den kulturelle kapitalen, siden elevene ikke har de samme referanserammer som norske elever har og det som undervises om i skolen. Det som lærerne forventer av somaliske elever er da ikke bare språk med full beherskelse av kulturelle koder og uttrykningsmåter. Så lenge lærernes forventninger om språklige og kulturelle samsvar hos somaliske elever er fraværende kan deres språkkompetanse blir gjenstand for diskusjon.

Med sosial kapital, referer Bourdieu til den immaterielle ressurs integrert i mellommenneskelige relasjoner og sosiale institusjoner en person har tilgang til. For Bourdieu dreier sosial kapital seg om sosiale nettverk, forbindelser og gruppetilhørighet. Man har mye sosial kapital dersom man har kontakter som kan mobiliseres i omstendigheter der man vil oppnå noe, for eksempel å få tilgang til attraktive stillinger eller påvirke beslutninger (ibid).

I sammenheng med utdanning, kan tilgang av sosial kapital være viktig for elevenes suksess. Den suksessen, i form av utdanning, kan tilskrives foreldrenes forventninger for å utdanne sine barn til nettverket og forbindelser mellom familier som skolen tjener til og til kulturelle normer og verdier som fremmer elevenes innsats og til dels motiverer dem. Videre er akademiske normer fremsatt av skolen, samfunnet og den gjensidige tillit mellom hjem og skole viktige former for sosial kapital.

Hvordan skolen ser på somaliske foreldres tilgang til sosial kapital? Har somaliere for øvrig, og særlig våre informanter nok forbindelse og nettverk som kan aktiveres når de trenger hjelp? I hvert fall forteller somaliske elever som vi har snakket med at de bruker deres nettverk når de trenger hjelp til skolelekser. Og der viser seg at disse nettverkene er utelukkende somaliere eller afrikanere. Det kan bety at somaliske ungdommer foretrekker noen som har deres bakgrunn slik at de unngår misforståelser. På en måte ser det ut til at somaliske foreldre overhodet ikke har sjanse til å beherske skolesystemet, og det syntes å være en lang vei å gå for at disse foreldrene skal komme i posisjon til å bedre forstå skolesystemet. Informantene, somaliske elever, lærerne og somaliske foreldrene, har ulike oppfatninger om hvor mye norsk språk en bør ha innlært for å klare videregående opplæring i Norge. Det er nærliggende å si at somaliske barn får tilegnet seg språk som de ikke får bekreftelse av fra lærerne. Somaliske elever, som vi har intervjuet i denne oppgaven, hevder på sine sider at de kan god nok norsk og begrunner dette at de er født og oppvokst i Norge. Det de sier er at de ikke bare er tospråklige elever i det norskeskole, men har en fordel med å ha to kulturer å reflektere over, å hente inspirasjon når de lærer noe nytt.

Siden norskspråk har vært et sentralt tema i denne oppgaven, valgt vi å supplere drøftingen med tospråklighets perspektiver. Cummins (1996) er en framtreddende teoretiker i tospråklighets pedagogikk. Vi benytter hans perspektiv om tospråklighet for å se på hvor mye norske språk trenger en tospråklig elev for å kunne følge med en ordinær undervisning. Dette tar vi følgende tema i drøfting.

## 7.1 Hvor mye norsk?

Hvor mye norsk må tospråklige elever kunne for å kunne følge ordinær undervisning?

Somaliske elever i Norge tilhører det nye underklasse i Norge og de møter ofte samme utfordringer som norsk arbeidsklassebarn møtet i mange år siden. De har samme rettigheter og plikter som alle andre barn som bor i Norge. Forskjellen mellom norsk fattig familie og somaliske barn i Norge er at somaliske elever tilhører minoritetsspråklige elever, og dette kan være en ekstra utfordring som norsk fattige familie slipper å møte. I tillegg til majoritet og minoritets forskjell, så er det også språkforskjeller. Norsk arbeidsklasse ungdom bruker norsk som først språk (S1) og det er deres morsmål som er undervisningsspråk i skole, mens somaliske ungdommer bruker norskspråk som andre språk (S2) og somalisk, som er morsmål, som først språk (S1) (latins skriftspråk). I tillegg til norsk språk må de også lære seg engelsk, som er obligatorisk i den norske skolen. Noen elever velger å ta et ekstra språk (Valg fag) for eksempel fransk, tysk eller spansk. Noen skoler gir også japansk som valg fag.

Det er ofte slik at somaliske ungdommer ved siden skolen går på Koranskoler hvor de lærer seg arabisk språk. Det er et helt annerledes språk å forholde seg til. For å lære koranen, må elevene først lære arabisk skrift som er det språket som undervises i Koranen. Det ser ut som somaliske elever utsettes for mer fremmedspråkoplæring enn sine norske medelever som kun møter et fremmedspråk

For å få litt oversikt over hvor mange språk et somalisk barn i Norge møter i skoler har vi illustrert følgende tabell.

Språk elev	Språk 1	Språk 2	Språk 3	Språk 4
Ole	Norsk	Engelsk		
Abdi	Somali	Norsk	Engelsk	Arabisk (Koranskolen)

Figur 1: Språk og somalisk elever

Figuren ovenfor viser at somalisktalende elev, la oss omtale han som Abdi, lærer seg to fremmedspråk, norsk (S1) og engelsk (S2), på skolen. I fritiden får Abdi undervist arabisk(S3) på Koranskolen i tillegg til morsmålet sitt (S4) som er det fjerde språket. Alle disse språkene unntatt morsmålet er forskjellige språk fremmedspråk for Abdi.

Ole som er en norsktalende elev forholder seg kun til et fremmedspråk (engelsk) gjennom skoletiden. Som vi ser her, utsettes Ole for mindre språkeksponering enn Abdi. Det lille eksemplet illustrer to virkeligheter hos Abdi og Ole. Det nærliggende å anta at Abdi har en strammere timeplan enn Ole, noe som kan minske hans arbeidsevne til å beherske alle disse språkene fullt ut. For Ole ser det ut at han har bedre muligheter enn Abdi fordi han forholder seg til kun et fremmedspråk. Hva er da sjansen for at Abdi kommer bedre ut av denne konstruerte situasjonen enn Ole? Bourdieu hevder at arbeidsklasse barn starter skolen på feil ben fordi de må lære seg

ikke bare faget, men en annen måte å prate på. Hva med somaliske barn som møter fire forskjellige språk? De må lære seg en annen måte å snakke på enn det de har lært seg fra deres familie. Somaliske ungdommer understreker at deres norskkunnskap er passende nok og kan følge undervisninger uten problem. Er det slik at lærerne legger mer vekt på språket enn det elevene selv sier? Lærerne har ofte gode hensikter og vil at deres elever lykkes med skolen. Men hva slags tilbud er tilgjengelig for minoritetsspråklige elever? Har de samme vilkår som etnisk norsk elever har?

Hauge (2007) har gjort analyse av opplæringstilbudet som gis tospråklige barn i Norge. Hun rettet sin analyse mot hvorvidt minoritetsspråklige elever i norskeskoler får like opplæringsmuligheter. Hun mener at for å forstå årsaker om hvorfor minoritetselever ikke fullfører videregående skole, er det viktig å se på om disse elevene får lik opplæringsmuligheter. Med like opplæringsmuligheter referer hun til de sentrale opplæringskomponenter som brukes i opplæringen. For å forklare hva hun mener om dette, tegnet hun en tabell hvor alle sentralkomponenter i opplæringene ble viste:

Erling	Amir	Sentrale Opplæringskomponenter
Ja	Nei	Får han lese- og skriveopplæring på det språket han mestrer beste?
Ja	Nei	Får han lærer nytt fagstoff ved hjelp av et språk han forstår?
Ja	Nei	Får han utvikle språket han behersker best til stadig bedre redskap for kunnskapstilegnelse?
Ja	Nei	Gis morsmålet status på skolen?
Ja	Nei	Anerkjennes hans bakgrunn på skolen?
Ja	Nei	Har han identifikasjonsmulighet på skolen?
Ja	Nei	Opplever han samhandlingssituasjoner der han har mulighet til å hevde seg positivt i barnegruppen?
		Har foreldre og skolen symmetrisk samarbeid, og forstår de hverandre godt?

Figur2: Worst Case senario som kan skje mot tospråklige elever i Norsk skole (Hauge 2007)

Figuren viser der det sammenlignes to elever, en elev som har norsk som morsmål og en elev som bruker somali som morsmål. Hauge kaller denne tabellen «worst case». Hagues tabell illustrer

godt hvilke utfordringer Amir møter i skolen. Det ser ut som Amirs sjanse til å lykkes eller mislykkes er allerede avgjort siden utgangspunktet hans er skremmende. Erling står over for en annerledes skoleframtid enn Amir. Grunnen er at alle opplæringskomponenter treffer Erling utmerket godt. Ut i fra illustrasjonen passer skolesystemet Erling, og hans potensial til å mestre skolen er overveiende stor. Amirs familie bør legge ned mye arbeide med deres sønn dersom gutten skulle ha noe sjanse til å beherske undervisningsspråket. Sagt på en annen måte, tilhører Erling den ressurssterke eliten som skolen foretrekker å styre inn i utdanningsforløp som garanterer dem adgang til dominerende posisjoner i samfunnet. Amir er blokkert for den muligheten for godt fordi han har feil kulturell kapital som er uforenlig med det skolesystemet favoriserer.

I lærerens fokusgruppediskusjoner ble språkkunnskaper framsatt som den viktigste faktoren for læring. Uten gode ferdigheter i undervisningsspråket antar lærerne at elevene møter mestringsproblemer som går ut over deres motivasjon. I forhold til somaliske elever betyr lærerne at det er dårlig norskkunnskap som står i veien for dem å fullføre videregående skole. Når lærerne diskuterer dette emnet har de en ting i tanken: Kan en minoritetselev godt nok norsk til å følge undervisning? Og hvis svaret er ja, hvor har eleven lært språket? En kan stille seg undrende på hvorfor vi stiller disse spørsmålene? Lærerne kjenner jo elevene sine bedre enn oss?

Det kan være riktig at lærerne kjenner elevene sine bedre enn oss, fordi de har undervist dem i tre år. Det er også riktig at vi har møtt disse elevene kun i en intervjusammenheng. Men det som vekket vår oppmerksomhet var at, i løpet av fokusgruppesamtalen med lærerne, er det brukt begrepet "*de fremmedspråklige*" 10 ganger. Begrepet "*de fremmede*" formidler et distanseringsforhold noe som innebærer at den det snakkes om er fjernt fra dem som bruker begrepet. Det er et begrep som plasserer elevene som lærerne referer uten for fellesskapet. Det kan også tolkes at de er gjester, besøkende, eller ukjente som sannsynligvis ikke skal bo her lenge og muligens forlater oss snart. Disse elevene er ikke besøkende eller ukjente folk. De er født i Norge, snakker norskspråk og er norske samfunnsborgere. Er det problematisk å kalle dem nye nordmann eller minoritetspråklige norskelever?

Lærerne sier at minoritetspråklige elever strever med enkelt begrep og dette hemmer deres læringsutbytte:

*Det er begreper i historie boka som kanskje norske elever også sliter med. De fremmedspråklige har jo kjempe problemer med de begrepene, altså vi snakker om "lærdom" for eksempel. Det er masse sånne begreper som kommer der (lærer i fokusgruppe).*

Det er mulig at minoritetsspråklige elever har mindre "ordforråd" enn etniske norskelever, men det betyr ikke at minoritetsspråklige elever ikke kan lære fagbegrep eller faguttrykk.

Ungdommene vi intervjuet mente at de går på skolen for å lære kunnskap. Fagbegrepene som lærerne problematiserer, kan da være en del av kunnskapen som skolen formidler til elevene. Hvis det er slikt, bør man spørre seg hvor mange år tar det å gå på skole for å lære norsk språk?

Somaliske ungdommer har gjennomført grunnskoleopplæring og videregående skole i Norge. De har lang fartstid å lære norsk. Hvis skolen ikke sviktet dem, da er det rimelig å anta at disse ungdommene har undervisningsspråk som gjør at de kan følge med opplæring i videregående skole.

En lærer påpeker at minoritetsspråklige elever har en tendens til og ikke få med seg det lærerne underviser i klassen, mens han er sikker på at etnisk norskelever tar det på sparken.

*Også er det enkle begreper som norske elever tar, men de fremmedspråklige ikke helt ta. Og det blir altfor vanskelig fordi det ikke er i dagligtalen. Da kommer det mange ord som må blir forklart og vi har ikke sjanse i en hverdag hvor vi skal igjennom til å forklare alle orda.*

Det læreren sier her er at deres somaliske elever har begrenset språkferdighet. Og det skal mye til før de når opp til samme språkmessig nivå som de etniske norske medelever. Allikevel innrømmer læreren her at skolen ikke har tid til å forklare alle de vanskelige begrepene som elever møter i en undervisningstime.

Somaliske ungdommer vi har snakket med har en annen virkelighetsoppfatning om deres kunnskap på norsk og hva deres utfordringer er når det gjelder fullføring av videregående skole. I kontrast til lærerne sier ungdommene vi har intervjuet at problemene ikke er undervisning i språket. Siden de er født i landet, og har gått på barnehage, er norskkunnskap ikke et problem for dem. Hvis det er slike ungdommer sier, bør forklaring søkes et annet sted. Elevene sier at utfordringer som de møter på i skolen delvis kan forklares i lærer - elev forholdet, i mestring av enkelte fag og fravær av og ikke få den hjelpen som trengs, for eksempel leksehjelp, fagstøttetimer, tilpasset opplæring. Som vi har vært inne på fremholder somaliske ungdommer at de kan norskspråket godt, mens lærerne sitter med en annen forståelse. Er det derfor grunnlag for å hevde at alle disse årene med vedvarende, førskole og i grunnskoleopplæring, har gitt somaliske elever språkkunnskaper som gjør at de kan følge med undervisning i videregående skole?



I 1981 gjorde Cummins et forskningsarbeid i Toronto, hvor han forsket på barn med ikke-engelske - talende bakgrunner. Han fant ut at tospråkligbarn trengte fem til syv år for å lære seg det han kaller akademisk språk (Cummins 1996). Videre viser han til andre store forskningsarbeid som er gjort i USA og Canada av andre forskere som Collier 1987, 1989 og Klesmer's 1994. Begge forskere rapporterte forskningsfunn som bekreftet Cummins funn.

Cummins forskningsrapport (1981b) viser at innvandrere barn i Canada trengte 5 til 7 år engelskopplæring for at deres engelske ferdigheter kommer opp til skole nivå. Han skiller mellom daglig talespråk og skolespråk. Dagligtale, Conversational language, språk mener han at når eleven kommuniserer språket muntlig, mens skole språknivå innebærer at når eleven kan følge undervisningen uten ekstra hjelp.

Collier's (i Cummins 1996) forskningsrapport viste at nyankomne innvandrerbarn trengte 5 til 7 års opplæring i engelsk som andrespråk for å komme til det hun kalte standernivå for elevene fra distriktet som ble forsket. Med andre ord ny ankommende innvandrere barn i denne forskning kunne følge opp vanlig undervisning uten ekstra hjelp etter 5-7 års språkopplæring.

I Klesmer's (i Cummins 1996) forskning deltok 300 elever. Hans funn var at etter 24 til 35 måneders deltakelse i undervisning av ELL (engelsk som andre språk), ble lærernes vurdering slik: tospråklige barn kunne snakke bra engelsk akkurat som innfødte, men når det gjelder skriftlig var det tilnærmet ok, men ikke akkurat som innfødt barn.

Alle de tre forskningsrapportene handler om nyankomne innvandrerbarn og samtlige forskningsrapporter påpeker at elevene trengte mellom 5 til 7 år engelskopplæring (ELL, engelsk som andre språk) for å kunne komme samme språknivå som innfødte barn.

Alle de somaliske elevene i denne masteroppgaven, unntatt Geelle som kom til Norge da han var 9 år gammel, har gått i barnehage og 10 år grunnskoleopplæring før de begynte på videregående skole. Det innebærer at disse ungdommene har fått mer enn 12 år med systematisk fag og språkopplæring. Dersom Cummins, Collier's og Klesmer's forskning kan gi oss sammenligningsgrunnlag, kan man si at de somaliske ungdommene som deltok i vår oppgave, har språkkunnskap som er tilnærmet på samme nivå som etnisk norske barn. De har jo hatt mer enn ti års skolegang hvor undervisningsspråket har vært norsk. Så kan elevene ha rett når de påstår at de behersker språk. Og at man bør lete etter andre forklaring på hva som ligger til grunn for at

minoritetsspråklige elever ikke klarer skolen. Er det slik at lærerne legger for mye vekt på språkforklaring i stedet for å se etter andre måter å forstå dette på? Hva med om faginnholdet og pedagogisk utforming ikke treffer disse elevgruppers kulturelle erfaring? Hva om lærerne etterspør mer tilpasninger, konformitet og integrering framfor å forstå virkeligheter som disse elevgrupper befinner seg i?

En lærer i fokusgruppa viser fram hans misnøye med somaliske jenters lite deltakelse i skolesamfunnet: «... *En del av jentene er ikke integrert i skolesamfunnet. De går for seg selv og samtidig klarer de seg bedre en noen av guttene*». For denne læreren er faglige mestring ikke utfordringen. Det er integrering av somaliske jenter som bekymrer ham. Det spiller ingen rolle for ham om jentene får 6'er men ikke er med skolesamfunnet. Videre legger han til « *Men jentene er fortsatt ikke i skolesamfunnet, det synes jeg er litt rart*».

Samtlige elever vi har snakket med har gitt klare uttrykk for at det var faglige vansker som var en av de utfordringene de møtt i videregående skole. De forteller at de har fått lite eller var veldig misfornøyd med hjelpen de fikk fra lærerne. Det er kanskje faglig hjelp som elevene har behov for, men læreren er ikke klare over det. Hayaad sleit med å forstå hvorfor lærerne fokusert på språket hennes når hun spør om faglig hjelp. Hayaad forteller at hun begynte 1.klasse i Norge og pratet ganske bra norsk, allikevel er læreren ikke tilfreds med språkferdighetene hennes. Vi lurte på om læreren kjenner til at hun har vokst opp i Norge: «*Ja, han var fullt klar over det at jeg er vokst opp i Norge og .. gang på gang spør han om det er noe gærne med på språket*». Dette gjør henne vondt og da hun tolket behandling som hun har fått som en ren diskriminering.

*.. Ja, jeg følte med diskriminering av lærerne. Jeg spør han om hjelp og han konkluderer med at det er språket som jeg måtte ha problemer med. Og det er ikke språket som jeg har problemer med, men det er faget. Jeg føler at du ikke tar meg alvorlig. Er det fordi, hvis Kari og Simen hadde spurt ville du ha forklart bedre. Du tror hun forstår språket mye bedre enn meg (Hayaad).*

Det kan være lett vint å tolke den episode som en diskriminering. Men det kan også gå på tilliten som Hayaad har til læreren sin. Hvordan kommunikasjonen utspilte seg har mye å si for hvordan Hayaad oppfatter lærernes holdning. Det at Hayaad nevnte Kari og Simen viser at hun har mistanke om forskjellsbehandling.

Cummins (1996) hevder at mangel på språk alene ikke fører til at tospråklige barn mislykkes i skole. Det finnes andre viktige faktorer som lærerne og pedagogene bør være oppmerksom på. Han nevner kommunikasjon som et særdeles viktig element. Samhandling og interaksjonen mellom læreren og elevene avgjør hva slags muligheter de tospråklige elever har for at de fullfører opplæringen. Barna mislykkes ikke kun på grunn av språkproblemer, men det som gjør suksess eller fiasko er måten lærerne kommuniserer med elevene:

It is also crucial for educators and policy-makers to face up to the implication of the fact that children are not failing in school only because of lack of English fluency. Lack of English fluency maybe a secondary contributor to children's academic difficulty but the fundamental causal factors of both success and failure lie in what is communicated to children in their interactions with educators. (Cummins 1996: 64)

Cummins viser til forsknings rapport skrevet av Isidro Lucas i 1970`s i Chicago i USA. Lucas skulle finne ut hva som var årsaker til at studenter fra Puerto Rico sluttet videregående skole. Han hevder at ingen av de som sluttet skolen blant hans informanter (tospråklige barn) har nevnt språk som årsaker for å slutte skolen:

All my dropout respondents spoke good understandable English. They hadn't learned math, or social sciences, or natural sciences, unfortunately. But they had learned English.... No dropout mentioned lack of English is the reason for quitting. (Lucas 1981, sitert i Cummins 1996: 64-65)

Videre sier Lucas at elevene som har droppet ut skolen snakket bra engelsk, men svake i spansk, hvor de som fullførte kunne snakke bra spansk og litt svakere engelske enn de som sluttet. Med andre ord elever som sluttet skolen kunne bedre engelsk enn de som fullførte skolen blant hans informanter (Cummins 1996).

.... I had to conclude that identity, expressed in one's confidence and acceptance of the native culture, was more a determinant of school stay-in power than the mere acquisition of the coding-decoding skills involved in a different language, English (Lucas 1981: 19, siterte i Cummins 1996)

Hvor står vårt utvalg i forhold til Lucas rapport i Chicago? Somaliske ungdommer i vårt utvalg, som fullførte skolen, snakker både flytende norsk og morsmål. Før vi startet intervjuesamtalene,

spurt vi alle hvilket språk de foretrakk å gjennomføre intervjuet på. Nesten alle, unntatt en ungdom, sa at det spiller ingen rolle om det brukes norsk eller somali. Dette bekrefter deres tospråklighet og kan sammenlignes med Lucas informanter, der han rapporterte at de som var gode på morsmålet og mindre gode på andre språk (engelsk) har ikke sluttet skolen. I vårt materiale har alle fullført videregående skole unntatt en informant. Noen har fullført på normert tid mens andre fullførte på mer enn normert tid. En av jentene har fullført i normert tid mens hun andre brukte et år ekstra. Når det gjelder guttene har en elev fullført videregående skole i normert tid mens resten har fullført på mer enn normert tid (ett eller to år ekstra).

Informantene forteller at det er to utfordringer som de møter i den videregående skolen, faglige vansker og mangel på anerkjennelse fra både lærere og medlever. Noen av informantene som vi har snakket med, forteller at de ofte møter lærere som oppfatter dem feil når de spør om hjelp i et fag som de ikke forstår. Det som ofte skjer er at lærerne lett kan konkludere med at somaliske elevers faglige vansker skyldes deres manglende ferdigheter i norskspråk. Videregående skole handler om at man må ha ansvar for sin egen læring. Elevene var også veldig opptatt av leksehjelp. Generelt sett snakket elevene mye om at videregående skole har flere fag enn hva de var vant til i grunnskolen og at disse fagene var vanskelig. Poenget deres var at flere fag gjorde det vanskelig for dem og vanskelighetsgraden i fagene i seg selv var veldig høye.

Somaliske ungdommer sa ikke at absolutt alle fagene var vanskelig, men elevene hadde vanskeligheter med forskjellige fag. For eksempel hadde Harbi vanskeligheter med matematikk, men klarte seg ganske fint når det gjaldt de andre fagene. Geesi derimot hadde vanskeligheter med noen av de andre fagene, men ikke matematikk. Dette forteller oss at man kan si at våres informanter ikke er dårlige i akkurat et bestemt fag eller område. Dette forteller at faglige vansker er spredt og det er samtidig større variasjoner hos enkelte elever vi har intervjuet. Slik forklarer Geesi hans erfaringer om de forskjellige fagene:

*Jeg likte matte mest, på grunn av at det var enklest for meg. Du regner ut et stykke så får du et svar. Du måtte ikke tenke så mye på annet. Det var veldig rett frem. Faget jeg liker minst er jeg usikker på.... Fysikk var det vanskeligste faget jeg hadde, jeg likte det ikke så mye, men følte jeg trengte det. Det var teori blandet med matematikk og det gjorde det vanskelig.*

Vi spurt Geesi hvordan han klarte de fagene han strevde med og han svart følgende:

*Jeg hadde strategi ”De fagene jeg sleit mest med var jeg aktiv i slik at det gikk nokså greit.” Hvis jeg trengte hjelp med noe skole gikk jeg til en kompis. Han gikk igjennom mange av fagene jeg hadde så det var enklest å snakke med han. Han er fra samme nasjonalitet.*

Det vi ser i dette tilfelle er at elever får hjelp fra andre elever, som både har gått samme veien som dem og, som snakker samme språk. Geesi's strategi var å søke hjelp hos noen som kan hjelpe han. I hans tilfelle ble hans hjelper en annen somali som også har opplevde samme utfordringer og forstår situasjonen Geesi befinner seg i. For Geesi var det enklest å spørre om hjelp fra en kompis som har samme bakgrunn (*nasjonalitet*) enn fra andre. Det var denne måten han foretrekker å få hjelp til skolearbeid og leksehjelp fra, i stede for å henvende seg til noen andre som driver organisert leksehjelp. Hvorfor Geesi søker om hjelp hos en kompis som har samme bakgrunn og ikke hos lærerne, vet vi ikke noe om. Det kan kanskje ha noe med hvordan eleven tolket fremmedgjøring, som de opplever å møte hos lærerne. Som vi har vært gjennom har lærerne tendens til å fremmedgjøre minoritetsspråklige elever uten at lærerne mener vondt. Det kan se ut at det blitt normalt å kalle ”utlendinger” for elever med annen bakgrunn enn norsk. Av den grunn har somaliske elever sett seg som utlendinger, selv om de er født og oppvokst i Norge.

Harbi som var en av informantene vi intervjuet, snakket om hvilke faglige vanskeligheter og utfordringer han møtet på videregående skole. Han sa følgende:

*Det var et fag jeg likte ganske godt og satt meg inn i. Det var naturfag fordi jeg interesserte meg i naturen og jeg pleide å se på Discovery channel. Jeg ville vite mer og jeg fikk aldri nok. Det var noe teori og på slutten av hvert kapittel skulle vi gjøre et forsøk. Vi hadde et laboratorium hvor vi gjorde saker og ting. Det var ikke de store tingene vi gjorde, men vi satt opp lys for eksempel og enkelte strøm og slikt. Faget var mye teori og litt praksis men selvfølgelig skulle jeg ønske det var mer praksis fordi jeg liker å gjøre slike ting (Harbi).*

Etterpå spurte vi Harbi om hvilket fag han likte minst på videregående skole, og hva er grunnen til at han ikke likte faget. Dermed svarte han følgende:

*Det var matematikk. Det var klart min svakeste side. .... Det var slik at jo høyere klassetrinn du gikk på, jo mer seriøst ble det. Du fikk vite seriøsheten ved utdanningen da. Jeg stod på og prøvde å gjøre så godt jeg kunne( Harbi).*

Det er naturlig at noen elever kan møte et vanskelig fag på skolen. For Harbi var det matematikk som utfordret han på videregående skole. I det han snakket om matematikk som vanskeligste fag for ham på videregående skole, kikket han ned på gulvet og hadde en svakere stemme. Samtidig sa han at: ”Jeg stod på og gjorde så godt jeg kunne”, noe som kan tolkes slik: Selv om fagene var vanskelige og jeg slett med en del fag så ga jeg ikke opp. Jeg er stolt av meg selv for og har fullført videregående skole.

Alle elevene som har fullført videregående skole hadde skaffet seg hjelp selv med deres skolelekser. Ingen av dem hadde foreldre som kunne hjelpe med leksene og skolearbeid. Og de visst at de hadde ansvar for egen læring som gjelder i norsk videregående skole. De tolket det til at de måtte ordene selv med deres lekser og all annen form for fagstøtte som de måtte ha behov for.

Det vi kan se ut ifra informasjon vi har fått fra våre informanter er at somaliske elever hadde ingen hjelp fra skole og fra foreldrene. Foreldrene nevnte at behovet for leksehjelp var stort.

Alle elevene har sagt at de måtte klare dette selv. Begrepet ansvar for egen læring var et begrep mange av våre informanter brukte. Da vi spurte våre informanter om hvordan det var å starte videregående skole, var et av punktene de nevnte ansvar for egen læring. Hva innebærer ansvar for egen læring for elevene og hva sier forskning om den?

En av de fremste i dette felte er Ivar A. Bjørgen. Han har skrevet om dette tema allerede i 1994. Reform 94 kom i året 1994, 2001 og senest 2008 skrev han innlegg i Tidsskrift for Norsk Psykologforening hvor forklarer han hva er ansvar for egen læring går ut på. Følgende kan vi sitere:

*I dagens skoledebatt er det ofte henvisning til Ansvar for egen læring som mulig årsak til problemene i skolen. Det er kommet påstander om at elevene, under dekke av dette begrepet, er blitt overlatt for mye til seg selv. (Bjørgen 2008)*

Videre hevder han at for å forstå hva AFEL egentlig innebærer må man gå tilbake til historien. Ansvar for egen læring (AFEL) er ikke noe nytt. Ikke noe som kom med reform 94, men har røtter i helt til antikken. Sokorats sa «Du kan ikke lære andre noe, du kan bare legge til rette for at de

skal lære selv.» Betydningen av egenaktivitet ble gitt som begrunnelse i skolen gjennom pionerer som «learning by doing»-talsmannen John Dewey. Mennesker har praktisert ansvar for egen læring har vært et tema lenge for norsk skole kom på banen.

Begrepet ansvar for egen læring kom inn i norsk videregående skole i midten av 80 tallet. I 1985 samlet Rådet for videregående opplæring ideer og materiell om ansvar for egen læring. Ideen fra Rådet for videregående skole fikk gjennomslag og to år etter KU sendte departement brev om kampanjen som ble kalt “ elevdeltagelse og ansvar for egen læring” Bjørgen (1994). Målet i brevet fra departementet ble skissert slik:

*Det er relativt bred enighet om at elevens rolle, medbestemmelse og ansvar for egen læring må styrkes i årene fremover. En slik overføring av større ansvar til elevene for å utvikle selvstendighet og kreativitet vil også medføre andre samarbeidsformer mellom lærer og elev, andre arbeidsmåter og evalueringsformer og mer tid til selvstendig arbeid (Bjørgen 1994:16).*

Bjørgen (1994) hevder at når man tenker et slikt program så er det viktig å se på læringsprosessen. Han mener den som skal lære trenger hjelpemidler. Bjørgen mener at hjelpemidler kan være både instrumenter og mennesker. Instrumenter referer han til bøker, data, utstyr og lignende. Når det gjelder mennesker tenker han lærere, trenere, terapeuter osv.

Ideer om ansvar for egen læring ligger nærmere til ideene om grunnleggende lærings- og utviklingsforskninger som er passert på dialogpedagogikk, samarbeidslæring, skrivepedagogikk, oppdagelsespedagogikk osv. (ibid).

Bjørgen (1994) hevder ansvar for egen læring er et ansvar som først og fremst ligger hos læreren og ikke eleven. At effektiv læring foresetter kunnskap om hensikten med læringsarbeid.– både på kort og lang sikt, og grundig kjennskap til hva som er kriteriene for hva som er godt og dårlig i forhold til målet. Læreren er den som har pedagogisk ansvar i skolen og som kjenner godt kriteriene om pedagogisk arbeid for å nå opplæringsmålene.

Når Hayaad som er elev i en skole spør om hjelp, burde læreren forstå at den eleven virkelig trenger hjelp til faget, dersom lærerens mål er å undervise elevene. Det hender at Hayaad ikke får med seg alt læreren forklarer til klassen. Det er da naturlig å spørre seg om hvor ansvaret ligger

for at den eleven får svaret hun leter etter. Ifølge Hayaad ga ikke læreren løsning hun ønsket, da han henviste til at det er språket hun ikke skjønner.

I paragraf 3.12 i videregående skole, som vi har nevnt i kapitel 6 om styringsdokumenter, har vi nevnt at tospråklige barn har rett til grunnleggende norskopplæring og rett til fagstøtte på morsmål. (opplæringsloven §3.12 i vgs).

I fokusgruppeintervjuet med lærerne kom det fram at det ikke har vært systematisk å gi fagstøtte til minoritetsspråklige elever som de undervist selv: *«Det har jo vært noe fagstøttetimer hvert fall enkelte fremmedspråklige elever som har timer hvor de får forklart andre begreper fra andre fag, men det har ikke vært noe systematisk».* (lærer)

Somaliske ungdommer vi har snakket med forteller at de ikke har fått fagstøttetimer på deres morsmål. Lærerne selv hadde forståelse for den utfordringen som minoritetsspråklige elever møter i videregående skoler, nemlig å ikke få fagstøtte eller leksehjelp. Det ser det ut til at både elever og lærere er enige om at skolen ikke har gjort nok for å hjelpe somaliske elever som trengte fagstøttetimer eller leksehjelp. Og på den annen side er det åpenbart at informantene i vårt prosjekt har fullført videregående skole uten å få hjelp fra deres foreldre. Foreldrene ønsker å hjelpe barna deres, men har ikke høyere utdanning, noe som hindrer foreldre å hjelpe barna deres med skolearbeid. Så melder det seg naturlige spørsmål å stille her: Hva det som gjorde at disse ungdommene klarte videregående skole? Hva var det som motiverer dem og får dem til å lykkes med det?

En måte å søke forklaring på dette er om våre informanter har satt seg høy ambisjoner eller mål og er sterkt motivert til å nå målene. Det kan også være at de hører og tolker signaler som de får fra lærere, medlever og foreldre. Det påvirkes av det de hører, leser i mediet og at det stadig kommuniseres med dem, at utdanning er viktig for dagens samfunn. Uten utdanning får en ikke et bedre liv. På grunn av dette aspireres disse ungdommene til å jobbe med skolearbeid, søke leksehjelp hos kompiser, osv. Aspirasjonsteori handler om at ungdom med ulike sosial bakgrunn utvikler ulike aspirasjoner eller ambisjoner for sitt eget liv. Utdanningsvalg og motivasjon hos barna er knyttet til hvilken grad foreldrene påvirker i denne retningen. ( Strandbu og Øia 2007). Somalisk foreldrene var opptatt av at deres barn skal ta høyere utdanning fordi de bor i et land hvor utdanning knyttes til det gode livet. Under samtalen med somalisk foreldre kom det fram



tidlig at utdanning er viktig, men at de også hadde vanskelighet om å forstå hvordan norsk skole systemet er bygg opp.

## 7.2 Motivasjon hos somaliske elever

Motivasjon er et stort og vanskelig tema som er skrevet mange teorier om. Noen av disse teoriene ble opprinnelige utviklet fra dyreforsøk i laboratorier, mens andre stemmer fra den kliniske psykologien (Woolfolk 2004). Bidragsytere av motivasjonsteorier befinner seg i flere ulike tilnærminger – behavioristiske, kognitive, humanistiske, og sosiokulturelle tilnærminger (ibid).

I den behavioristiske tilnærming forklares motivasjon ut i fra atferd og hva forsterker eller hemmer ønskelig atferd. I forhold til elevmotivasjon er det belønning og straff som finnes i klasserommet som blir gjenstand for analyse (ibid). Dersom en elev får mye ros fra læreren (belønning) fordi han/hun gjør mye innsats i musikk, men får lite ros for matematikk, vil vedkommende legge mer arbeid i å bli bedre i musikk enn å rette oppmerksomheten mot å forstå matematikk oppgaver.

Kognitive tilnærminger legger vekt på indre motivasjon. I kognitive teori blir mennesker sett som handlende aktive, kunnskapssøkende (informasjonssøkende) individ som leter etter kunnskap for å løse utfordringer som er interessant for oss mennesker. Det som er sentralt her er antakelser om at mennesker ikke reagerer på eksterne hendelser eller fysiske behov som sult. Det som interesser mennesker, ifølge kognitive tilnærminger, er hvordan de tolkninger disse opplevelse.

I humanistiske tilnærminger forklares det hvor høyt en kan være motivert ut i fra de forskjellige behovene som mennesker har. Og i hvor stor grad disse er behovene tilfredsstilt vil sannsynligvis påvirker den enkelte menneskes motivasjon. En av de viktigste bidragsytere i den perspektiv er Abraham Maslow og hans teori om behovshierarki er en svært fremtredende humanistisk forklaring av motivasjon (ibid).

Maslows behovshierarki forklarer menneskes motivasjon ved å se på om de grunnleggende behov hos mennesker (Jacobsen & Thorsvik 1997, Skaalvik & Skaalvik 2005) er tilfredsstilt. Maslow lanserer fem behovstyper som han ordnet i et hierarki. Nederst i hierarkiet plasserte han mangelbehovene, fysiologiske behovene (behov for mat, søvn, tørst, hvile). Tilfredsstillelse av de fysiologiske behovene er avgjørende for den enkelte for å overleve. Dersom disse behovene ikke er tilfredsstilt vil de dominerer menneskets oppmerksomhet(ibid). Og all ressurser settes i bevegelse for å dekke disse behovene. I følge teorien kan en elev som sulter eller har behov for

søvn ikke konsentrere seg om skolearbeid. Eleven retter all oppmerksomheter mot de nåværende behov. Elevens konsentrasjon rettes mot mat eller søvn. Da kan eleven ikke være motivert for skolearbeid. Om de fysiologiske behovene er tilfredsstillt dukker det opp neste behovene. Neste nederst i behovshierarkiet finner vi behov for trygghet og sikkerhet (Skaalvik & Skaalvik 2005). Disse behovene inkluderer både følelsesmessig sikkerhet og fysisk. Ifølge Imsen (1998) dreier disse behovene seg om trygghet, beskyttelser, fri for frykt, lov, orden og grenser. Disse behovene er grunnleggende. Elever som kanskje føler seg utrygg på skolen og opplever mobbing kan utvikle redsel. Da er skolearbeid ikke lenger morsomt noe som sikker går ut på motivasjonen. Imsen sier at det er vesentlig å redusere angsten «for ikke å få til skolearbeidet enn det er å lykkes med skolearbeidet i seg selv».

Det Maslow kaller sosiale behov handler om behov for vennskap, tilhørighet og sosial tilknytning. Ifølge Maslow kan fravær av mellommenneskelig kontakt og fellesskap resultere i dårlig tilpasning i samfunnet (Jacobsen & Thorsvik 1997). Det er meget viktig at elevene føler tilhørighet til ikke bare skolen, men også til samfunnet de vokser opp i. Enda viktigere er det når elevene hører til minoritetsdelen av befolkningen. En elev som er sosialt ekskludert, utstøtt eller mobbet på andre måter, kan ha tankene sine andre steder. Han prioriterer kanskje ikke skoleprestasjonen. Han er opptatt av de sosiale problemene og greier ikke å konsentrere seg om de skolefagene som vedkommende slite med. Det er viktig at elevene opplever skoletilværelsen som inkluderende og at de ikke gruer seg til neste time. Hvordan blir motivasjonen til en elev som sier dette:

*I begynnelsen av videregående skolen fikk jeg milde tilbakemeldinger. For jeg hadde en etnisk bakgrunn og jeg følte meg litt krenket. Jeg har bodd her såpass lenge at jeg kan like godt norsk og kan skrive like godt norsk som de andre norske elevene i klassen... (Harbi, en informant).*

Dette viser at denne eleven etterlyser likebehandling, anerkjennelse og respekt som en likeverdig elev. Det bringer oss til de to øverste behovshierarkiene som Maslow omtaler som behov for status- og prestisje og for selvrealisering. Å få anerkjennelse fra lærerne, elever og samfunnet for øvrig er noen hver elev ønsker og streber etter det. Det gir selvtillit til elevene at de kan mestre noe og duser til noe. Det er derfor tilrettelagt undervisning kommer i bilde og har vært intensjonen bak tilpasset opplæring. Elevene bør få oppgaver som de mestrer slik at selvoppfatning hos dem styrkes. (Skaalvik & Skaalvik 2005) hevder at lærerne må anerkjenne eleven selv om eleven ikke presterer skolefagene.

*Enda viktigere blir det at eleven selv blir anerkjent uavhengig av hvor godt han presterer. En kan derfor ikke regne med noe høy motivasjon for skolearbeid hos en elev som ikke føler seg anerkjent av læreren, eller som får arbeidsoppgaver som han ikke har forutsetning for å mestre (Skaalvik & Skaalvik 2005: 139).*

Ifølge Imsen(1998) har mennesker et behov for å ha et godt omdømme, føle seg verdsatt av andre og respektert. Til og med et renommé å ta vare på i forhold til andre mennesker. Disse ungdommene (noen av dem) som vi har intervjuet antyder fravær eller utilfredsstilt behov når det gjelder respekt. En informant sa dette om leksehjelp og om han pleide å spørre om hjelp fra lærerne eller medelever:

*”Til vanlig så pleide jeg å få hjelp i fra medelever. Jeg henvendte meg ikke til læreren. For da følte jeg at læreren ser på meg som litt dummere. Jeg pleide heller ikke å spørre de norske elevene. De fleste som gikk i klassen min var jeg ikke så god venn med, hadde ikke noen god kontakt med dem. Hadde ikke noe negativ kontakt med dem heller. Så jeg pleide ikke å spørre dem om noen spørsmål eller noe lignende( Warfaa. Vedlegg 4)”.*

Warfaa gir inntrykk for manglende tillit til læreren og klassekamerater. Han forstår at det er hans omdømme som står på spill dersom han henvender seg til læreren eller de norske medelever i klassen. Det går utover han personlighet som elev og han føler at han ikke oppnår respekt hos læreren. Da velger Warfaa ikke å søke hjelp hos den læreren som ikke verdsetter ham. Det kan hende at eleven dramatiserer forholdet, men allikevel fortjener hver elev å bli sett og respektert uavhengig av hvor godt han presterer eller ikke (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Dette førte til at Warfaa mistet motivasjon og ble en lei skolen og hvor han vurdert å skolen underveis. Da han ble spurt om han noen gang tenkt til å slutte på skolen underveis, svarer han slik: *”Ja, det var i slutten av andre året. Da tenkte jeg meg å ta et friår”.*

Det å ta et friår forstås som å droppe skolen. Et oppfølging spørsmål om det var på grunn av trivselen eller det sosiale, svarer Warfaa som følger: *”Nei, det var bare skole lei, at jeg var bare lei av skolen. Det gikk ut på at jeg ikke var noe særlig motivert lenger, men jeg fortsatte på skolen så det gikk bra”.*

Motivasjon er indre psykologiske faktorer som befinner seg i oss og tilfører energi som får oss til å handle, og styrer vår handling, opprettholder og forsterker den (Jacobsen og Thorsvik1997, Woolfolk 2004). Her kan motivasjonen forstås som noe som dytter et menneske til å prestere mer. Videre innebærer motivasjon noe som gir retning til et mål som vedkommende jobber mot. Motivasjon kan også innebære noe som gir oss energier og oppmerksomheter til å gjøre en oppgave eller strebe etter den, menes noen oppgaver velger man bort og nedprioriter.

I det empiriske materialet som vi har samlet inn kom det fram at informantene var motivert for å fullføre videregående skole. Noen ga uttrykk for at de var motivert for å ta høyere utdanning etter videregående skole også. De som er motiverte sier at de har valgt allmennfagslinje fordi de visst at de skulle studere etter videregående skole; altså de hadde et mål. Halwo var en av våre informanter som ga et slikt uttrykk. Da hun ble spurt om hun har kommet inn på første valget sitt: *”Ja, jeg valgte allmenn fordi jeg visste at jeg ville studere videre etter allmenn”*.

Dette viser denne jentas forventning etter videregående skole. Det Halwo sier her er at ved linjevalg har hun hatt en fremtidsplan om videreutdanning. Det ga henne motivasjon; drivkraft som gjorde at hun har fullført videregående skole og tar høyere utdanning nå. Når det ble stilt et spørsmål til henne om hvordan hun greide videregående skole svarte Halwo slik:

*Jeg er veldig motivert. Jeg har et mål og det er å bli ferdig på skolen og hvis det blir vanskelig så skal jeg jobbe til jeg klarer det. Du trenger ikke å klare det med engang, men jeg skal klare det. Jeg har et mål og det motiverer meg.*

Dersom en elev er motivert til skolearbeid sannsynligvis vil den eleven jobbe hardt for å oppnå målet sitt. Det er det som Halwo sier her. Det er målet som ga henne energien som dytter henne mot målet som var å fullføre videregående skolen. Allerede før hun begynte videregående skole satte hun seg et mål for videre utdanning. Da ble hun spurt om hva hun tenkte å bli før hun startet på videregående skole, ga Halwo følgende svar: *”Jeg har alltid tenkt til å studere fag som innebærer å jobbe med mennesker og hjelpe mennesker, men samtidig så vil jeg også tjene mye penger. Hehe. Jeg vil jo ikke gå på skole for å ikke tjene så mye..”*.

Her sier Halwo at etter at hun fullførte videregående skole vil hun ta høyere utdanning. I dette ligger at motivet med utdanning er å tjene penger. Med andre ord forventer hun at innsatsen som hun gjør nå vil gi henne fortjeneste i form av penger. Selv om hun vil studere et fag som fører til at hun vil jobbe med mennesker eller hjelpe mennesker, er det primære målet å tjene penger. Å tjene er på en måte motivasjonen som styrer hennes innsats.

Våre informanter som fullførte videregående skole hadde ambisjoner om videreutdanning etter videregående skole. Hayaad er en annen informant som ga uttrykk for dette. Et spørsmål om hun hadde ambisjon for videre utdanning før hun begynte på videregående skole, svarte Hayaad slik:

*”Ja, dette at jeg tar høyre utdanning. [ hvorfor det?] fordi jeg vet at man ikke kommer veldig langt uten utdanning og jeg tenkte hva ville jeg gjøre når jeg var ferdig på ungdomskolen. Tenkte jeg tar ... også når jeg vokst opp og vet litt om hva så kan jeg søke en høyre utdanning”. Hayaad*

Hayaad viser at hun har et mål som ikke er bare å fullføre videregående skole, men også å ta høyre utdanning. Det var et spesifikt mål som ga henne en klar verdi i forhold til å prestere bra på skolen. Den målsetting strekker seg ut i den situasjon hun befinner seg som elev. Hun vet at for å lykkes i voksen livet må man ha utdanning. Denne jenta har fullført videregående skole og er høyskolestudent i dag. Hun var motivert og målorientert individ da hun gikk på skolen. Denne elevens motivasjon kan forstås ut ifra målene hun hadde. Når eleven jobber med skolefag, er vedkommende motivert for å oppfylle et bestemt mål. Da kan det sies at eleven en målorientert (Skaalvik & Skaalvik 2005). Man kan tolke det slik at det var Hayaads mål om høyere utdanning som styrte hennes motivasjon til å fullføre videregående skole.

På spørsmålet om skulking svarer Hayaad slik:

*”Jeg hadde faktisk ikke veldig høyt fravær på skolen. Det var de dagene jeg var syk fordi [...] Egentlig trives vi veldig godt på skolen men var bare de fagene jeg må lære meg et vanskelig da, var ikke det veldig moro å møte opp men jeg gjorde for det.”*

Hayaad sier at hun ikke hadde høy fravær. Noe som kan tolkes at hun var motivert og trivdes på skolen. Hayaad har nevnt før at hun hadde konflikt med en lærer. Det kan tolkes at hun endret verdien knyttet til det faget som læreren undervist (jf. Anerkjennelse delen). Ifølge Skaalvik & Skaalvik kan elevene ofte skulke skolen eller timene han/hun «forventer å mislykkes på». De sier videre at istedenfor å komme til timene og oppleve nederlag kan eleven være borte. Da kan sykdom være den beste forklaring for å slippe fra nederlaget. Selv om Hayaad visste at hun har problemer med naturfag og samtidig har lite tro på at læreren vil hjelpe henne, valgte hun ikke å være borte noen timer. Hayaad var en suksess elev som fullførte videregående i normert tid. Men hva med de andre elever som ikke var suksess elever? Hvordan var deres motivasjon?

Vi skal se på en ungdom, Geelle, som ikke fullført videregående skole. Geelle har bakgrunn som somalisk flyktning og kom til Norge i barneskolealder sammen med mor og søsken. Han begynte 4.trinn på barneskolen. Vi har ikke spurte om han gikk på skole før han kom til Norge. Da vi stilte spørsmål om hvordan han syntes det norske skolesystemet var, svarer han slik. *”I begynnelsen syntes jeg det var litt feil, for da delte skolene alle utlandske hele skolene alle minoritetene i et klasserom. Og på ungdomskolen møtes alle, og der oppstår problemet. Det var mye som jeg ikke forstod, ting jeg ikke likte”*. Dette var hans umiddelbare inntrykk av å være fremmed i et fremmed land. Det er naturlig reaksjon som man kan forvente fra barn som har kommet inn på en ny arena som skole er og møte men nye utfordringer.

Når det gjaldt videregående skole, har Geelle et annet inntrykk. Han signaliserer betydningen av å være en selvstendig person som tar ansvar på egen læring. For Geelle er dette et stort steg som medførte mer krav / ansvar for egenlæring. Det krever ansvarsbevissthet å etterkomme dette kravet. Når det er en selv som passer på er det ikke alltid lett å følge opp. Dette er hvordan Geelle betegnet ” det storet steget”:

*”Det var litt forskjell, for i ungdomskolen og barneskolen har læreren og foreldrene ansvar for læringen. Mens i videregående har mann ansvar får egen læring, noe som er et stort steg. Ungdom på 16-17 år som får ansvar for egen læring kan lett misbruke den sjansen. Som f.eks. hvis du kommer forseint og læreren ikke sier noe, tenker eleven ”jaja, kan like så godt gjøre den neste dag også” siden foreldrene ikke får vite”*.

Da var det naturlig for oss å vite noe om hans fravær. Når vi stilte han spørsmålet om skulking sier Geelle at han hadde skulka skolen fordi han strevde med teori fagene. Videre sier han at han hadde problemer med en lærer. Noe som førte at han mistet lysten til å være på skolen:

*”[Jeg] hadde veldig mye fravær, fordi jeg hadde en del problemer med en lærer. Men det straffet seg, men det er det med eget ansvar som ungdommen tar for gitt. Det er bare sånn at folk bare slapper av, og tilslutt er det for seint”*.

Det denne eleven sier kan være i tråd med Bernard Weiners attribusjonsteori. Denne teorien beskriver hvordan ens forklaringer, rettfærdiggjøringer, og unnskyldninger virker inn på motivasjonen (Woolfolk 2004: 278). Det er tre dimensjoner, ifølge attribusjonsteorien, hvor individer relaterer sine suksesser eller nederlag, nemlig *lokalisering, stabilitet og kontrollerbarhet*.

Lokalisering går ut på at elever plasserer årsaken til suksess eller fiasko hos eget selvverd. Det vil si dersom elevens prøveresultater knyttes til indre faktorer, vil suksess føre til stolthet og økt motivasjon. Mislykkes man, vil det svekke selvverdet. Det er i tråd med det teorien forklarer og Geelle viser, i sitat ovenfor, at han prøver å rettferdiggjøre fraværet sitt fordi han hadde vanskeligheter med en lærer.

Stabilitetsdimensjonen dreier seg om elevens forventinger om fremtiden. Hvis eleven tror han mislykkes av årsaker som er stabile, fagets vanskelighetsgrad eller ikke tilpasset undervisning, vil han også forvente å mislykkes i faget i fremtiden. Kontrollerbarhet er knyttet til følelser som sinne, medfølelse, takknemlighet eller skam. Geelle knytter sitt nederlag til mangel på evne (ukontrollerbar) og da ble prestasjonen hans dårlige. Et spørsmål som; hva tror du var årsaken til fraværet? Svarer han slik:

*”At jeg ikke var så sterk i det allmenne fagene var en av årsakene.*

*At jeg synes det var litt kjedelig, og siden det er mitt eget ansvar så gadd jeg ikke å møte opp til timene osv... For på ungdomskolen så har klasseforstanderen styret på alt, men på videregående har man for eksempel Naturfag de to første timene og tekniske fag resten av dagen. Og da legger ikke læreren godt merke til det, og det tar litt tid før det blir registrert”.*

Utfordringer Geelle møtte på skolen kan deles i to; faktorer hos ham som «*mye fravær, ikke faglig sterk*» og faktorer utenfor som «*konflikt med en lærer*» noe som kan medføre han hadde motivasjonsproblem. Han sa med svake stemme «*det var litt kjedelig*». I følge attribusjonsteori oppstår motivasjonsproblem når en elev knytter sitt nederlag til stabile, ukontrollerbare årsaker. Eleven vil vise håpløshet, resignasjon og hjelpeløshet (Woolfolk 2004).

Dette tilfellet finner vi hos Geelle. Han plasserer årsaken for det første til systemet; ansvar for egen læring og hans evne. I og med at læring er hans eget ansvar, gjør Geelle hva synes han er riktig der og da; å uteblir fra de fagene som ikke han mestrer. På den måten prøver han å unngå å bli sett på som taper. På en annen siden indikerer Geelle at han ikke var sterk i allmenne fagene. Elever som mislykkes skylder på deres utilstrekkelighet og det forverrer deres holdninger til skolearbeid (Ames i Woolfolk 2004).

Når vi spurte Geelle om han vurderte å slutte på skolen underveis, svarer han slik:

*”Det hadde jeg, siden jeg hadde mye fravær i noen fag. Og da var jeg i fare for ikke å bli vurdert i det faget. Og da er det stor sjanse for ikke å komme videre til neste trinn. Hadde jeg kanskje hatt en veileder hadde jeg kanskje ikke sluttet”.*

Selv om vi visste på forhånd at han sluttet skolen, vedkjente han ikke det. Hvorfor han ikke innrømmer nederlaget er et åpent spørsmål. Allikevel antyder han her at årsaken for at han kom til kort er mangel på veileder. Dette kan tolkes som om Geelle mistet motivasjonen til å fortsette skolen og som kanskje bidrog til at han valgte å avbryte fullføringen av videregående skole.

### 7.3 Kampen om å bli anerkjent

I intervjuesamtalene ga somaliske ungdommer uttrykk for at forholdet mellom medelever, lærere og dem var ikke bra. De måtte kjempe for å bli sett som likeverd elever i skolen. Det de prøver å si er at de manglet anerkjennelse fra lærerne og medelever. Anerkjennelse som begrep rommer flere tolkningsmuligheter og brukes stadig for å vurdere relasjonskvalitet mellom mennesker (Eide 2005). Når vi tenker på relasjoner mellom land brukes begrepet anerkjennelse som å godta eller akseptere at et nytt land, bli mottatt som likeverdig og dermed er få den anerkjent landet til å bli ansett som en selvstendig stat eller nasjon. Det vil si at det anerkjente landet blir inkludert i det internasjonale samfunn (ibid). I dagligdagsspråk kan begrepet ”anerkjennelse” forstås som verdsetting, respekt og selvrealisering. Anerkjennelse er et av de grunnleggende behovene som mennesker streber etter å oppfylle. Vi har vært inne på Abraham Maslow menneskets behov i et hierarki som består av fem trinn. Og behov for anerkjennelse det vil si behovet for å bli inkludert og bli tatt på alvor skaper tillit og selvfølelse hos mennesker (Imsen 1998).

Dersom det er slik at anerkjennelse er et behov som mennesker søker å tilfredsstille, er det grunn til å tro at elevene søker anerkjennelse hos lærere og medelever. På den måten søker elevene å bli tatt på alvor for deres meninger og følelser.

I flerkulturelt forstand dreier begrepet anerkjennelse seg om individets identitet og plass i det store samfunnet. Dette handler om majoritetens aksept og verdsettelse for den «andre», som ofte etterspør anerkjennelse i form av inkludering i det store samfunnet. Og ikke å anerkjenne «den andre» som et likeverdig individ vil ødelegge hans / hennes personlighet og dermed forstyrre individets tillit til samfunnet. Og da er det nærliggende å tro at dette kan lede til marginalisering



og isolering hvor den ”andre” tar avstand fra de gode verdier som samfunnet står får. Begrepet marginalisering har en opprinnelse fra latinsk *margo*. Det samme opphav finnes i *marg* som betyr kant eller grense (Heggen 2004). Marginalisering er et begrep som brukes om mennesker som har veldig begrenset muligheter til å påvirke sin egen livssituasjon. Somaliske ungdommer som deltok i vår masteroppgaveforskning har signalisert at de ikke kan påvirke lærernes oppfattelse av dem om at de ikke behersker undervisningsspråket. Det som lærerne og medelever kan se er påvirket av deres forforståelse av at somaliske ungdommene har lite sjanse til å klare skolen siden de tilhører marginalisert gruppe- somaliere. Og det som gjelder i norske skoler er å ha bakgrunn om norsk kultur og norske væremåter.

Somaliske ungdommer som vi har snakket med forteller oss at de i friminuttene ikke er sammen med de etniske norske medelever. Når vi spurt dem om hvem de er sammen med, oppgir de enten somaliske ungdommer eller andre ungdommer med innvandrerbakgrunn. Det kan oppfattes som at de ikke er sikre på hvordan spillereglene er eller kanskje behersker de ikke de kulturelle kodene som gjelder. Ungdommene antyder at de føre en evig kamp om anerkjennelse i enten skolegården eller i klassene. Mangel på anerkjennelse hos medelever eller lærere fører til at somaliske ungdommer søker til samme sosiale lag, nemlig ungdommer med en annen kulturelle bakgrunn enn norsk. Det er der de får oppmerksom og inkludering. Charles Taylor sier at anerkjennelse er et fundamentalt menneskets behov:

... Misrecognition shows not just a lack of due respect. It can inflict a grievous wound, saddling its victims with a crippling self-hatred. Due recognition is not just a courtesy we owe people. It is a vital human need (sitert i kompendium av kulturanalyse og identitet, HiT, studieåret 2007/2008).

I filosofisk forstand er begrepet anerkjennelse et relasjonsbegrep som knyttes til individets vedlikehold og identitetsdannelse. Ifølge (Ritchie 2006) har begrepet anerkjennelse sitt opphav i Hegels filosofi, og utgangspunkt er at individets bevissthet i samspill med den andres bevissthet. Det å utvikle egen bevissthet er å gjenkjenne den andres bevissthet og å ta den tilbake som forandret. Det betyr at individet reflekterer over samhandlinger (interaksjonen) med andre mennesker som han/ hun møter. Dette er et grunnleggende menneskelig dilemma fordi vi er avhengige av andre for å bli selvstendige, autonome, for å bli oss selv og skape identitet. Dette dilemma, behovet for tilknytting og relasjon, representer ifølge Hegel et grunnvilkår for mennesket. På dette tidspunkt står individet overfor to motsetninger eller rettere sagt frykt; *avhengighetsangst og uavhengighetsangst*. På en side har vi med avhengighetsangst der vi er redd

for å bli oppslukt, miste grenser om oss selv, å bli invadert. På andre siden har vi frykten for å bli isolert, ensomhet, å være utenfor felleskap og tilknytting til andre. Om individet blir møtt med anerkjennelse overvinner angsten og da får bekreftet sin autonomi. Motsatt vei vil føre til at individet mister troen til fellesskapet og tilhørigheten til det store samfunn.

Anerkjennelse fremmer utviklingen av selvfølelse hos den enkelte. Til forskjell fra selvtillit, som knyttes til den enkeltes ferdigheter, evner og prestasjoner, blir selvfølelsen sett på som en mer grunnleggende følelse eller opplevelse av å bli verdsatt som den du er og at du har rett til å være den du er. I en normativ dimensjon kan begrepet anerkjennelse benyttes i etiske, moralske, verdimeslige betraktninger (Ritchie 2006). Her brukes anerkjennelse til å forklare mellommenneskelige relasjoner og hvordan individene oppfatter hverandre i forhold til grunnleggende holdning om likeverd, toleranse og respekt for ulikeheter. Det innebærer at jeg som individ oppfatter deg som en som har rett over sine egne opplevelse, meninger og er en person som er forståelig og respektabel.

I en lærer – elev samhandlingssituasjon er anerkjennelse et viktig element for læring. På skolen skjer det et samspill mellom lærere og elever. Den samhandlingen har en viktig målsetting, å overføre kunnskap til elevene. Den skaper tillit mellom læreren og eleven. Da eleven våger å stille spørsmål, krev mer utfyllende forklaringer, noe som beriker undervisning, vil det gi læringsutbytte til elevene. Om pedagogene viser anerkjennelse til elevene som de underviser vil den fremme læring på skolen, fordi anerkjennelse har evne til å skape gode forutsetninger for elevenes selvopplevelse og utvikling/læring(ibid).

God relasjon er nøkkel for læring. Elevene lærer når de har gode relasjoner til lærerne sine. Det er også like viktig om det eksisterer gode relasjoner mellom elevene som går på samme skole eller klasse. Fordi samhandling som foregår i klasserommet og på friminuttene spiller en viktig rolle for elevenes selvutvikling. Friminuttene er avslappende stund hvor elevene deler i erfaringer mellom seg og puster ut frustrasjonene de møter i undervisning. I vår empiri ga de somaliske ungdommene, som vi har intervjuet, oss forskjellige uttrykk for det de har opplevd i videregående skole. De nevner hvordan relasjoner mellom dem og lærere var, og mellom dem og medelever. En måte å forstå på hvor informantene i stor grad har opplevd anerkjennelse er å se på hva informantene har sagt om spørsmålet om anerkjennelse, tilbakemeldinger, osv. En av guttene (Warfaa) svarte følgende på spørsmål om hvordan lærerne verdsatt han som elev: «... var litt annerledes enn de andre da! Fordi at de behandlet oss annerledes enn de andre nordmenn da! Så

*jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det. Men det var ikke det samme. Jeg tror de ser på oss som litt dummere».*

Dette viser hvordan Warfaa har opplevd å være en elev i videregående skole. Tonefallet hans, «*var litt annerledes enn de andre da*», bekrefter Warfaas fortvilelser over å føle annerledeshet eller som en fremmede i blant de elevene som han går i samme klasse med. Han føler seg ulik og da ble det til at han ble behandlet annerledes. Det kan da tolkes at Warfaa har mistet tilliten til lærere som behandlet ham annerledes. Det svekket hans relasjonen til læreren, undervisning og læringsutbytte. Dersom læreren henvender seg til Warfaa, med god hensikt, ser Warfaa det som en belastning. De timene Warfaa sitter i klassen er for han en plage noe som kan øke forvirring enda mer. Det var ikke bare annerledesheten som plaget Warfaa. Det var hans oppfatning om at lærerne ser ham som uintelligent, men også alle andre minoritetsspråklige elever som uklokere.

Warfaa sier på oppfølgingsspørsmål: «*tror du at de andre elevene ser slik på dere?*». Han svarte: «*Ja, de norske elevene ser på oss utlendinger som dummere*». Dette viser at Warfaa befinner seg i en vanskelig situasjon hvor forholdet hans til elever (etnisk norsk) og lærer er preget av mistillit. Beyer (i Ritchie 2006) hevder at den enkelte elevens selvbilde, holdning og interesser spiller en viktig rolle i undervisningsprosessen og den enkeltes engasjement i og utbytte av læringsprosesser. I selvpoppfattelse til Warfaa ligger det at han ikke stoler verken på lærere eller medelever. Man kan spørre seg hvorfor Warfaa bruker ordet «*oss utlendinger*»? Er det han som skiller seg ut? Eller er det noe som han møter i skolen? Dette viser at han distanserer seg fra norskheten. Selv om han begynte 1. trinn i barneskolen og har bodd hele sitt liv i Norge viser Warfaa stolthet til å tilhøre utlending kategorien. (Eide 2000) har funnet noen lignende fenomen i sin rapport om oppveksten for enslige mindreårige flyktninger i Norge. Han skriver videre:

Det å være stolt over sine røtter gir verdighet i en situasjon der mange forhold og situasjoner i det norske samfunnet tildeler dem en negativ identitet som utlendinger. Disse holdningene til dem møter de gjennom media, på skolen, på arbeidsplassen, ute på byen og andre steder. De blir hele tiden minnet om at de er annerledes, og de blir satt i båser der det forventes at de ikke kan snakke norsk, at de tenker på den og den måten og at de kanskje ikke vil oppføre seg slike nordmenn ønsker det (Eide 2000: 46).

Warfaa konstruerer sin identitet ut i fra hans opplevde anerkjennelse i forhold til lærere og elever i videregående skole og kanskje i det store samfunnet. Han velger å identifisere seg med den ikke

norske kategorien, « *oss utlendinger* ». Og når det gjaldt å søke hjelp til skolefag, lekser og lignende, går han til andre ikke-etnisk norsk elever.

Hvordan opplevde de andre informantene på dette fenomenet? Harbi er en av guttene som vi har intervjuet. Likhet med Warfaa begynte han 1. trinn i barneskolen i Norge. Som det ble beskrevet i erfaringsdelen ga Harbi uttrykk for nervøsitet, karakterpress og utfordringer når han begynte på videregående skole. Spørsmål om hvordan Harbi opplevde tilbakemeldinger fra lærerne svarer han som følger:

*”I begynnelsen av videregående skolen fikk jeg milde tilbakemeldinger. For jeg hadde en etnisk bakgrunn og jeg følte meg litt krenket. Jeg har bodd her såpass lenge at jeg kan like godt norsk og kan skrive like godt norsk som de andre norske elevene i klassen. Jeg fortalte læreren at hun ikke skulle ta noe særskilt og jeg ville bli dømt som alle andre. Jeg ville bli satt i samme nivå. Etter hvert så fikk jeg det, jeg klarte meg bra hele veien og jeg fikk bra respons. Læreren likte det jeg gjorde”.*

Dette var en faglig sterk gutt som viser selvtillit og målbevissthet. Han framhever hans botid i Norge og kopler til bakgrunnen hans som er forskjell fra den etnisk norsk. Han viser til at han behersker undervisningsspråket, både skriftlig og muntlig. Det som Harbi gir uttrykk for er at hans bakgrunn automatisk plasserer han som stakkarslig; den hjelpetrengende somaliske eleven. For å bli anerkjent må han føre en kamp mot en dominerende kultur som dømmer han ut i fra hans bakgrunn. Han føler at hans innsats ikke blir verdsatt og likestilles med etniske norske elever. Det er den holdningen som begrenser hans faglige utvikling og han protesterer mot den ved å ta opp saken med læreren. Harbi ser på dette som en krenkelse som han må gjøre noe med. Han er en utfordrende elev som spør etter rettferdighet og anerkjennelse. Han vil ikke at han blir gitt en *særskilt* undervisning, noe som han forbinder med svakhet og skam.

Det Harbi letter etter er å bli «*dømt som alle andre*»! For å bli vurdert som alle andre elever i klassen oppnår han anerkjennelse. Men etter hvert fikk han det han kjempet for og klarte seg bra. Dette likte han og tilbakemeldinger fra læreren var positiv. Dette betyr mye for Harbi som førte en kamp for å bli forstått. Det er en seier for Harbi som er uvurderlig i forhold til elevens satsing. Han sier videre at han klarte seg bra hele veien. Det som Harbi gir uttrykk for er at han opplevde det (Ritchie 2006) kaller den anerkjennende relasjon. Det vil si et subjekt - subjekt forhold, framfor et objekt - objekt forhold. Å se Harbi som et objekt for egne behov, egne forståelse osv.

er uforenlige med anerkjennelse. Her kommer tanken om likeverd i sentrum inn, der evnen til å ta elevens opplevelsemessige synspunkter får topp prioritering. I spørsmål om forholdet mellom lærere og han, svarer Harbi slik:

*”Forholdet mellom meg og lærere var ganske bra. Jeg er den personen som... Hvis jeg vil stå på så gjør jeg det bra. Jeg har en god kjemi med lærerne. Jeg liker å snakke med dem og bli, ikke akkurat venn, men at de vet hvor jeg har de og hvor de har meg. Det finnes mange lærere som tar alle menn under en kam. Jeg prøver å vise lærerne det de tror og er mistenksomme fra min side, å vise at jeg skiller meg ut i fra dem. Jeg er en integrert person og prøver å holde standarden.”.*

Dette viser at Harbi er en som hevder seg sin posisjon i klassen. Han har ikke negative minner fra lærerne sine. Allikevel sier han at det alltid finnes noen lærere som setter alle i bås. Med andre ord har lærerne en tendens til å generalisere; dersom en elev gjør feil, så har alle gjort det. Det kan også tolkes dithen at dersom en lærer har erfart fra tidligere at en somalisk elev var faglig svak så er det alle somaliske elevene svake. Harbi gir uttrykk for at det er den evige generaliseringer som skjer i overalt som har plaget ham i skolen. Derfor må han holde standarden for å unngå stigmatiserende uttalelser. Videre sier Harbi at han er en integrert person. Informanten fremhever integrering som en egenskap som gjør at han skiller seg fra ”de andre”! Man kan spørre seg her hvem er de som han skiller seg fra? Mener han de andre som har samme bakgrunn som ham? Eller de andre somaliske elever som lærerne har erfart allerede fra før?

For å holde standarden, forsøker Harbi kanskje til å få anerkjennelse fra lærere, medelever og venner.

Ett spørsmål som ble stilt til informantene var om de har hatt konflikt med lærere. De fleste informantene nevner ikke eksplisitt konflikter. Men noen skiller seg klart. Harbi sier at det ikke eksisterte noen konflikt mellom ham og lærerne, men det var noe som han karakteriserer som misforståelse:

*”Jeg har ikke hatt noen konflikt med lærere, men det skjedde en misforståelse engang. I det siste året hvor læreren sa noe hun egentlig ikke skulle ha sagt. Da følte jeg meg krenket og jeg fikk sagt det til hun. Hun forstod om hvordan jeg følte det og hun beklagde og hu mente ikke å si det, sa hun.”*

Den situasjonen karakteriserer Harbi som en krenkende hendelse. Han oppfattet lærerens samhandling som ydmykende. Han ville ikke gå inn i detaljer om det, men han sier at læreren beklagde det etter at han fortalte til læreren hvordan han følte det. Krenkelse er noe som ungdommer med somaliske bakgrunn støter på i deres møter med majoritetssamfunn (Fangen 2008). Begrepene krenkelse og ydmykelse er relasjonsbeskrivende. Og kan brukes til å beskrive hvordan de som samhandler oppfatter om opplevelsen (ibid). Om Harbi betegner det som læreren sa som misforståelse eller ydmykende kan være et åpent spørsmål. Fangen fremhever at kultur og væremåter influerer hvordan en opplever om en situasjon er krenkende eller ydmykende. Misforståelser eller kulturelt ulike normer for hvordan man bør bli behandlet, kan også føre til at noen situasjoner oppleves ydmykende uten at ydmykere mente det slik eller var klar over at det kunne oppfattes slik (Fangen 2008:72).

I hvert fall har Harbi og læreren forskjellig bakgrunn med ulike kulturelle koder. Hvordan en oppfatter den andre kan avhenge av hvilke roller de er i den gitte situasjonen. Lærerens rolle kan være en veiledende pedagog som borte lærer kunnskap. Harbis rolle er elev som tar imot kunnskap. Det forutsettes at kommunikasjonen mellom dem fungerer i en toveisbane hvor gjensidige anerkjennelse råder over. Om det eksisterer normforskjeller mellom læreren og Harbi kan ikke være vanskelig å bedømme. Begge representerer de to akser som det flerkulturelle samfunn består av; den minoritetsspråklige og den majoritetsspråklige.

Mangel på anerkjennelse var et fenomen som informantene ga uttrykk for i løpet av intervjuesamtalen. Hayaad var en av de suksesselevne som vi har intervjuet. Hun antydte at de fleste lærerne var faktiske flinke. Når vi spurte om tilbakemeldinger hun fikk fra lærerne svarer hun slik:

*” ....det var gang på gang dem språket de fleste spør om i begynnelsen. Men det var sånn. Hadde ikke dere har hatt elever som var minoriteter fra før. Det var det som vi lurt på? Det har de hatt men de svarerne var ikke veldig mange. Det er ikke en måte å komme frem på elever som akkurat begynte på videregående ”.*

Her klager ikke Hayaad på fravær av anerkjennelse, men på mangel av forståelse. Det hun beskriver er et gjennomgående trekk som andre informanter har sagt noe om. Hun opplevde at lærerne ser alle minoritetsspråklige elever som en svak gruppe. Det er en generalisering som Hayaad ser som problem. For Hayaad virker dette som lærerne dømmer ut i fra hennes bakgrunn og ikke hva hun kan. Hun har lite forståelse for at lærerne ikke kan se dette i hennes skolearbeid. På et spørsmål om hva slags råd hun ville ha gitt til lærerne, svarer hun følgende:

*”Ser på oss som individ og ikke ser på meg at jeg en somalisk jente som kanskje trenger mer hjelp enn Kari som sitter ved siden av meg. Det kan godt hende at jeg kan like mye eller mer enn den som sitter ved siden av meg. Spør meg når jeg spør deg spørsmål ikke antar det første at språket er noe garent med. Spør meg hva slags problemer jeg har. Og ser meg som et individ og som somalisk jente, jeg er først og fremste Hayaad”.*

Her kommer det tydelig frem at informanten spør etter anerkjennelse og likebehandling. Det vi ser her er en elev som krever respekt og viser til at hun kanskje kan mer enn det lærerne tror. Hayaad sier at hun passer dårlig i «den stakkers somaliske jente rollen» som har behov for mer hjelp. Dette er opplevelse som hun sitter igjen med etter at hun fullførte videregående. Antydning om at somalisk elever ikke kan opplæringspråket faller ikke godt jord hos Hayaad. Det er en uheldig generalisering som kan skape angst for språksterke ungdommer som Hayaad.

Lærerne vi har intervjuet trakk fram svake språkferdigheter hos somaliske elever. Her ser vi at eleven ikke deler lærernes oppfatninger. Lærerne uttalte generelt at tospråklige elever har ikke tilfredsstillende språkkompetanse som de kan nyttiggjøre seg av i undervisning. Allikevel kan det hende at lærere og elever har ulike syn på hva tilfredsstillende språkkompetanse går ut på. Men da kreves det differensiering, noe som betyr at lærerne må skille mellom somaliske elever som kan norsk, og de som kom til landet i skole alder og som kan ikke mye norsk. Antakelsen er at barn som vokser opp i Norge, går i barnehage og organisert aktiviteter kan tilegne seg godt språk, mens de som kom til Norge i skolealder med liten eller ingen skolebakgrunn har tendens til å ikke beherske språket på så kort tid.

Videre kan det hende at elever som sliter med undervisningsspråket trenger *kanskje mer hjelp enn de som kan undervisningsspråket*. Ut ifra vårt samtale med både lærerne og elevene forstår vi slik at elever som kan ikke norsk godt nok ikke får den hjelpen de trenger siden skolen ikke har tospråklige lærer. Noe som er lovpålagt i henhold til §312 i opplæringsloven. Loven presiserer at slik elever må ha både grunnleggende norsk og fagstøtter på deres morsmål. (§ 312 opplæringsloven, Lovedata).

Hayaad tilhører den somaliske elevgruppen som har vært gjennom det norske skolesystem; fra barnehage til videregående skole og hadde fagvansker. I følge henne hadde hun behov for kun fagstøttetimer slik at hun kunne forstå faget bedre. Elever som kan undervisningsspråket får det som heter tilpassetopplæring eller fagstøttetimer på undervisningsspråket.

Læreren vi har intervjuet hevder at tospråklige elever får fagstøtte timer på norsk, men det er ikke systematisk. Kanskje de får noen få timer. Videre hevder de at dette skyldes enten at elevene ikke ber om slike timer fordi de ikke vet om deres rettigheter eller at skolen mangler ressurser.

#### 7.4 Snakker ikke med hverandre men om hverandre

Både lærerne og somaliske foreldre har uttrykt sterk behov om å jobbe sammen for at minoritetsspråklige elever skal kunne lykkes i fullføring av videregående skole. Videre etterlyser lærerne i fokusgruppesamtalen aktiv deltakelse i skolearbeid fra foreldrenes side. I fokusgruppesamtalen sier lærerne at de savner et samarbeid med minoritetsspråklige foreldre og fravær av kontakt med skolen kan gå ut over barnas læring. Lærerne har understreket hvor viktig det er for barna at deres foreldre engasjerer seg i barnas skolegang ved å møte opp for eksempel når det er foreldremøter, eller tar en prat med lærere til deres barn og skoleledelsen. På den måten har foreldre positiv påvirkning på barnas motivasjon og da kan barna satse på skolen. Men samtidig uttrykte lærerne at de ikke kan skjønne hva som står i veien for at foreldrene til minoritetsspråklige elever ikke er synlig når det gjelder hjem- skole samarbeid. En av lærerne formulerer sitt uttrykt slik: « *Jeg har inntrykk av at det er noen fremmedspråklige foreldre som det er vanskelig å få på banen. Jeg vet ikke om det er fordi de føler seg usikre i forhold til den norske skolen, eller om de bare tar avstand fra det barna driver med på skolen. Dette mener jeg er med på å smitte over på barna og den interessen som barna har for skolen* » (Kvinnelig lærer).

Uttrykket ovenfor viser en frustrert lærer som savner foreldrenes tilstedeværelse. I norsk kontekst er hjem - skole samarbeid en oppskrift for suksess i skolen og rettigheter som foreldrene til skolebarn har. Lærerne forventet fra foreldrene at de samarbeider med skolen slik elevenes opplæring styrkes og deres rettigheter ivaretas på beste måte. Hjem - skole samarbeid er også en kommunikasjonskanal mellom foreldre og lærere. Det utveksles ideer og tanker rundt barnas utvikling både i sosialt og faglig. Her såes det kimen til suksess i skolen. Så er møtene mellom foreldrene også viktig. Foreldrene og skoleledelsen arbeider sammen til best for elevene slik det tilrettelegges for bedre læring for ungene. Dersom kontakten mellom skolen og foreldre virker fravær kan det hende at læreren føler at disse foreldrene « tar avstand fra det skolen driver med » slik læreren ovenfor uttrykte det. I følge (Bakken 2003) kan foreldres engasjement, i form av foreldremøter, konferansetimer, og dugnads – og velferdsarbeid, være betydningsfulle faktorer når det gjelder å skape gode læringsbetingelser for barn og unge. Dersom de somaliske foreldrene involverer seg i barnas skolearbeid ved å snakke med lærerne, og spørre om barnas skoletrivsel,



klassedeltakelse og fravær, vil læreren lett kunne fortelle om elevens utvikling og innlæring. Og kontakten kan da legge grunnlang for en kommunikasjonsfelleskap og at det finnes møtepunkter hvor kunnskapsoverføring kan finne sted.

Men man kan spørre seg om somaliske foreldrene er klar over behovet for å bedre hjemskolesamarbeid? Forstår de hvor viktig det er at foreldrene er tilstedet for deres barn? Somaliske foreldre som var i fokusgruppesamtalen har erkjent at deres kontakt til lærere er begrenset. Det de sa var at siden kontakten ikke er obligatorisk i videregående skole, så la de vær å ikke komme:

*”... det eksisterer veldig lite kontakt mellom videregående skole og foreldre. I videregående skole må man bestille konferansetimer. Det er jo ikke obligatorisk. Ungene må ta ansvar.. de vokser jo opp og man regner med at de ordner opp i tingene sine. Men barna mine vet at jeg forventer gode resultater. Hvis jeg ser dårlige resultater kontakter jeg da skolen ellers må jeg hjelpe ungene så lenge jeg kan” (Mor2).*

Fra en familie ressursteoretisk perspektiv sies det at sosiale ulikheter oppstår fordi familie i ulike grad sitter med ressurser som gjør at deres barn får hjelpen som skal til for å fullføre videregående skole og oppnå akademisk grad.(Strandbu og Øia 2007). I denne teorien legges det vekt på familiens deltakelse i deres barns skolegang. Barn som kom fra familier som forstår skole systemet, har større mulighet for å ta høyre utdanning enn barn som kom fra hjem hvor det finnes lite ressurser.

Med god økonomi kan det gjøre enklere å legge de materielle forholdene til rette for læring, for eksempel gjennom tilgang til nødvendig litteratur, PC og Internett. Motsatt kan dårlig økonomi medføre stressituasjoner i familien, noe som kan påvirke barnas utvikling negativt. (Øie & Karn og Bakken 2003).

Foreldrene kan på ulike måter tenkes å legge til rette for en familiesituasjon som støtter opp under de unges kognitive utvikling fra småbarnsalderen fram til og med videregående opplæring. (ibid) Vår datainnsamling viser klart at somaliske foreldre var opptatt av deres barns skolegang. De ønsker at deres barn tar høyre akademisk grad. Med andre ord de var høyt motivert på vegne av sine barn. På andre side kunne vi se at somaliske foreldre forstår lite av hvordan norsk skolesystem er. Spørsmålet er hva som gjør at somaliske foreldre har vanskeligheter med å forstå det norske skolesystemet? Hva slags erfaring har somalisk foreldrene i forhold til hjemskolesamarbeid? Hvem som har ansvar for at kontakten mellom videregående skole og somalisk foreldrene blir som den skal? Disse spørsmålene blir sentrale i denne delen av drøfting.

## 7.5 Somaliske foreldres erfaringer med skolen

Når vi skal drøft hjem- skole samarbeid er det naturlig å se på hva slags referanser somaliske foreldre har når de vurderer hva som er bra eller dårlig i den norske skolen. Det først flyktning bølgen fra Somalia kom til Norge litt før borgerkrigen i Somalia startet, ca. 1987. Det er store forskjeller mellom utdanningssystemene i Somalia før og etter krigen startet. Før krigen hadde skolen Somali skole system som var tilbud til alle somaliere. Staten hadde ansvaret for skolen. Systemet var basert på at elever tar imot tilbud de får. Det fantes ikke spesialundervisning og heller ikke tilpasset opplæring. Eleven som ikke består det trinnet de er på, får en sjanse til (om igjen) før å klare det trinnet. Hvis elevene ikke består eksamen i dette trinnet så er det andre som står i kø. Dersom en elev ikke klarer å bestå eksamen i løpet av to skoleår, da må eleven finne seg skoleplass på en annen skole.

Somaliske foreldre vi har intervjuet har erfaring fra somalisk skolesystemer som var før krigen startet. Somalisk skole før borgerkrigen startet var slike at skole hadde ansvar for både undervisning og oppdragelse. Den eneste somaliske foreldre trengte i deres hjemland var å sørge for at barn hadde god omsorg. Med dette mener vi at hjem- skole samarbeidet i Somalia så å si ikke eksisterte. Det fantes ikke foreldremøter heller ikke konferansetimer, men skolen pleide å ta kontakt med foreldrene hvis eleven ikke hadde oppført seg bra på skolen eller hvis eleven stod i fare for å stryke. Det som er den viktigste verdien i slikt hjem- skole samarbeid, er at tilliten mellom hjem og skole er sterkt. Foreldrene har stor tillit til skolen, selv om kontakten mellom dem er minimal.

Somaliske foreldre i Norge møter en helt annen hjem- skolesamarbeid en det de har erfart i deres hjemland. For det første møter de en grunnskole som er obligatorisk hvor foreldrene ikke kan nekte å send deres barn til grunnskole. Dette innebærer at foreldrene må send barna deres til skole eller lage hjemmeundervisning som er godkjent av utdanningsinstitusjoner der de bor.

I Somalia er det motsatte, grunnskole er ikke obligatorisk skole selv om myndighetene har kalt det obligatoriske skole. Under diktatoren Siad Barre fikk nesten alle barn som bodde i byer gratis skole. Mange foreldre tok fordel av dette tilbudet og send deres barn til skole. Det er også slik at ikke alle foreldre hadde råd til å send deres barn til skole. Barn som er født i familie hvor økonomien er dårlig, har lite sjanse for å gå på skole og barn som bodde med nomader hadde ikke mulighet å ta utdanning siden de forflyttet seg ofte. I slik tilfelle hender det at barn begynner å jobbe for å støt familiens økonomi.

Konkurrencen om å beholde skoleplass og muligheten å ta høyre utdanning i utlandet kan være det som var drivkraften for at mange somaliske elever i Somalia klarte å ta høyere utdanning. Russland, Italia og mange andre land pleier å gi gratis høyre utdanning (schoolership) for de elevene som har høyeste karakterer fra videregående skole. Disse elevene som fikk stipend i utlandet tok ofte utdanning som hadde høy status i Somalia, tannlege, lege, ingeniør, pilot, flymekaniker osv.

En annen mulig faktor som kan være årsak til hvorfor somalisk elever i Somalia klart seg bra på skole uten hjelp fra deres familie, kan være at de hadde gode rollemodeller. Med det mener vi at elevene kunne se i praksis hvor viktig det var å ta utdanning. Når nabohuset ble gjort til fin bolig fordi deres sønn eller datter har fått jobb etter fullført utdanning. Eller når noen du kjenner til har fått fine biler og bolig fordi barna til denne familie har studert i utlandet og kom tilbake og har fått bra jobber. Slike situasjoner er ikke ting du hører fra andre folk, men du ser det i praktisk. Slike erfaringer gjør at du som elev blir mer motivert til å gjøre bra på skolen. Jeg vil være bedre enn ham eller hun, var en holdning som nesten alle elever i Somalia hadde.

Foreldrene i Somalia har alltid oppmuntret og motiverer deres barn til å ta høyre utdanning, men var lite involvert i skolens aktiviteter. Selv om hjem- skole samarbeid som vi kjenner til fra Norge ikke eksistere i Somalia var det likevel somalisk foreldrene aktiv til å motivere deres barn å gå på skole, og ta høyre utdanning. De pleier å fortelle deres barn om de familiene som har fått bedre økonomi og årsaken til at de har fått bedre økonomi. Denne konkurransen som vi har nevnt overfor kan muligens styrke motivasjonen hos elevene.

Samarbeid mellom skole i Somalia og foreldrene var basert på tillit. Skolen hadde alt ansvar for undervisning og aktiviteten rundt skolen. Skolen pleier å ta kontakt med forelderen når de har behov for det. Slike kontakter ofte skjedde når skoleår starter, når skolen har avslutning (seremonier), når eleven har brudd på skole reglementer og når eleven er i fare for å stryke.

Somaliske foreldre som kom til Norge har fortsatt disse holdning, at utdanning gir bedre økonomi og bedre omdømme blant somaliske miljø. Og at de oppmuntrer deres barn å ta høyre utdanning, men er fortsatt fraværende om skolens aktiviteter.

Rapport om opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne som ble laget av forskergruppe fra Høgskolen i Hedmark og Telemarks forskning - Notodden, i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, viser samme funn som vi har funnet hos somalisk foreldre.

Undersøkelsen viser at minoritetens foreldre er høyt motivert for at deres barns skolegang, men deltar lite i aktiviteter som foregår på skolen. (Danbolt m. fl. 2010).

Fra familie resursteoretisk perspektiver kan vi se at somalisk foreldre i Norge mangler denne type ressurser. De sitter ikke med ressurser som gjør at deres barn får hjelpen de trenger. Årsakene til hvorfor somalisk foreldrene mangler ressurser som kan hjelpe deres barn kan være mange. Språk har en viktig rolle, men manglende kunnskap eller forståelse for hvordan det norske skolesystem fungerer kan gjøre at foreldrene deltar lite i hjem- skole samarbeid. Neste steg som er naturlige å se på er hvordan samarbeid mellom somalisk foreldre og skole kan bli bedre. Hva må til for at den skal bli bedre slik at barn får den hjelpen de trenger. Hvem må ta først skritt for å skape gode samarbeid mellom hjem- skole. Dette tema drøfter vi i neste punkt.

## **7.6 Hvem som har ansvar for at samarbeidet mellom skole og somaliske foreldre blir bra**

Vi har sett at somaliske foreldre har erfaring fra et annet skolesystem enn det norske skolesystemet. I Somalia er foreldrene vant til at skolen var styrende myndighet og de ble ikke involvert, slik man gjør her i Norge. Spørsmålet blir da hvordan kan man hjelpe somalisk foreldre å forstå betydningen av skole – hjem samarbeid slik deres barn skal lykkes til å fullføre videregående skole. Og hva må til at somaliske foreldre skal bli mer engasjert i hjem – skole samarbeid her Norge.

Hauge (2007) hevder det finnes to typer skole, problemorientert skole og ressursorientert skole. Med problemorientert skole mener hun en skole som legger fokus på å assimilere minoritetens elever og i verste fall marginalisere disse elevene. Mens en ressursorientert skole er en skole som er inkluderende og er opptatt av å være en likeverdig skole.

En skole som kaller seg flerkulturell skole på en assimilerende måte er en problemorientert skole. Slike skoler ser språklige og kultrulle endringer som en belastning.

*På en skole som er problemorientert vil lærerens oppmerksomhet være rettet mot elevens mulighet til å tilpasse seg skolens eksisterende tilbud. Man vil også være spesielt opptatt av elevens mangler, og med andre ord hvor stor avstand det er mellom elevens bakgrunn og kompetanse og de erfaringene og ferdighetene som oppleves som nødvendige for å gli ubemerket inn i elevgruppens aktiviteter. (Hauge 2007: 29)*

Skolen som er ressursorientert er flink til å inkludere minoritetens foreldre i skole aktiviteter. Slike skoler er ikke bare opptatt av å gi informasjon til foreldrene, men de er mottakelige informasjon fra foreldrene. Lærerne i ressursorientert skole ser viktigheten om å få informasjon fra foreldrene. Det er denne informasjonen som gjør at elevene får tilpasset opplæring som passer til eleven.

Somaliske foreldre vi har intervjuet hevder at de savner konferansetimene som de pleier å ha da deres barn gikk på grunnskole. Det ser ut som de prioritere konferanse timer fremfor foreldremøter. Huage (2007) hevder at minoritetsforeldre kan ikke språket som det kommuniseres med i skolen og dette kan være et hinder for at de deltar på foreldremøter.

Mange av de som deltok i fokusgruppen med somaliske foreldre trengt mer informasjon om faget grunnleggende norsk. Faget grunnleggende norsk er et fag som undervises for minoritets elever slik at de kunne bygge opp deres norskkunnskap. Tospråklige barn kartlegges om deres språkkunnskap slik at de som trenger hjelp får hjelp. Flere språkforskere mener at (Jim Cummins om elever som lærer seg språket rask men kan ikke fagspråk) tospråklige barn lærer seg det som de kalles gatespråk

En av mødrene som deltok i denne oppgaven har uttrykt frustrasjon overfor dette faget. Hun fikk ikke gode nok forklaring om hvorfor hennes barn fortsatt får faget norsk som andre språk. Hun hevder at henne barn har bestått flere av de prøvene som ble tatt for å kunne vurdere om hennes barn fortsatt trenger faget norsk som andre språk, men allikevel tar barna det faget. I dette tilfelle kan man si at kommunikasjon mellom skolen og denne mor er ikke bra nok. Det kan være forskjellige grunner til at denne mangelen på kommunikasjon oppstår. Lite kunnskap om norsk språk eller at skolen ikke har vært flink til å informere denne more om fagets betydning eller prosessen rund om tospråklige barn, og de forskjellige hjelpetiltakene de får for å kunne nå opp til ordinær norsk fag.

En ressursorientert skole involverer foreldrene aktivt som medspillere. Slike skoler oppmuntrer foreldrene til å støtte deres barn på det språket de kan best. Lærene i disse skolene er opptatt av samarbeid med foreldrene. De vurderer ikke foreldrene ut ifra deres deltakelse i foreldremøtene. (ibid)

Kontakt mellom hjem og skole skjer ved at skolen arrangerer foreldremøter og konferanse timer. Foreldremøter er møter hvor alle foreldrene i en klasse eller hele skolen møtes og hvor skolen gir informasjon til foreldrene, mens i konferansetimene handler det om møtet mellom klassekontakt og de enkelte foreldre. På konferansetimene er det også vanlig at eleven selv deltar sammen med deres foreldre. Slikt møter syntes somaliske foreldre er et nyttig møte siden de får informasjon om deres barn. Somaliske foreldrene vi har hatt samtalen med har fortalt oss at de har et stort behov for konferansetimer. Med andre ord de prioriterer konferansetimer framfor foreldremøter.

Hauge (2007) hevder det ikke bare er minoritetsforeldre som prioriterer kun konferansetimer og ikke ofte deltar foreldremøter. Skolene har også utfordringer når det gjelder å få majoritetsforeldre til å delta på foreldremøter. Videre hevder hun konferansetimene er viktig startpunkt for et godt samarbeid mellom hjem- og skole. Derfor bør skole satts på konferansetimer. For somaliske foreldre som ikke kan kommunisere på norsk, kan språkproblemet løse ved at skolen sørger for en tolk som oversetter det som utveksles i møtene. Da får foreldrene med seg alt som har sagt i foreldremøtet og på den måten kan samarbeidet mellom hjem og skolen styrkes. Dette er noe som somaliske foreldre, som var med fokusgruppesamtalen, ønsket velkommen. Og lærene kunne da lett motivere foreldrene slik at de snakker positivt om utdanning og skolen.

## 8 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

Vi har allerede drøftet funnene i denne masteroppgaven i kapittel 8. Her vil vi legge fram vår konklusjon om funnene og vår tanker om veien videre. I løpet av masteroppgavearbeid har vi sett at elevene som har fullført videregående skole hevdet å ha møtt vanskeligheter i skolefagene, men likevel har klart å fullføre opplæringen. De ungdommene som vi har intervjuet ga uttrykk for at de hadde stor behov for fagstøttetimer og leksehjelp. Det er verdt å legge merke til at elevene som vi snakket med ikke peker ut et bestemt fag som vanskelig. Noen har strevet med samfunnsfag, mens andre sier at de hadde vanskeligheter med realfag. Elevene fremhever at de føler at lærerne ikke tar deres synspunkter på alvor om hva elevene trenger å bli hjulpet til. I fokusgruppediskusjon med lærerne kom det fram forståelsen av at somaliske elever ikke har nok norskferdigheter. Og på grunn av dårlig norskkunnskaper kan de ikke få godt utbytte av undervisning. Lærerne og elevene har ulike oppfatninger av hva utfordringene er. Det vi ser er to forskjellige oppfattelser av hva problemet er. Det er ikke vanskelig å forstå at ungdommene har problemer og trenger hjelp, enten det er språklig eller faglig. Lærerne som vi har snakket med insisterer på at somaliske elever har behov for mer norskopplæring. Det er ikke vanskelig å forstå lærernes synspunkter fordi deres oppfatninger om somaliske elevers problem er knyttet til at lærerne møter ulike somaliske elevgrupper i videregående skole.

Somalia er et land som herjet av borgerkrig siden 1991( fangen 2008, Lewis 2002, Olden 1999, Bennaars mfl. 1996) og fortsatt preget av uroligheter som skaper flyktningstrømmer. Norge har tatt imot somaliske flyktninger siden begynnelsen av 1990-tallet og fortsatt tar imot somaliske flyktninger. Disse flyktningene kommer fra et land som ikke har fungerende utdanningssystem. Ungdommene som kommer fra dette område har muligens null eller lite skolebakgrunn. Det er slike at skolesystemet i Norge er basert på sosialisering med tanke på jevnaldersbetydning. Dette kan innebære for en 15 åring somalisk ungdom, som har null eller lite skolegang, blir plassert i 10. klassetrinn på hans/hennes alder. Ut ifra reform 94 har den eleven rett til videregående opplæring og da møter lærerne slike elever som mangler grunnleggende ferdigheter og kan ha lite forutsetning for å fullføre videregående skole. Det viser seg at lærernes erfaringer muligens er basert på somaliske ungdommer som kom til Norge i ungdomsskolealder. Slike eksempel som vi har nevnt ovenfor, men våre informanter er født eller oppvokst i Norge og begynt barneskolen i Norge. Det betyr at deres grunnleggende ferdigheter og norskferdigheter er annerledes enn nyankomne somaliske ungdommer.

Et av de hovedfunnene i denne oppgaven er at somalisktalende elever som vi har intervjuet føler seg ekskludert i skolesamfunnet. De hevder at de må bruke energi for at både medelever og lærer skal se på dem som at de er en jevnbyrdig en del av skolemiljøet. Hauge (2007) sier skolen er en av de viktigste sosialiseringarenaene for barn, og at det er der identitet bygges opp. Hun deler norske skoler i to; problemorientert skole og ressursorientert skole. En problemorientert skole er en skole hvor tospråklige elever ses på som et problem, mens en ressursorientert skole ser på tospråklige elever som ressurser. Lærerne vi har intervjuet ser på somaliske elever som svake grupper og utfordringer de møter på videregående skole er større enn deres mestringkapasitet. Med andre ord mener lærerne at somaliske elever sliter med språket og dermed blir de tapere på skolen. Det lærerne ikke ser er at det er en god del somalisktalende elever, som starter i videregående skole, som faktisk er født i Norge. Denne elevgruppen er barn av de første somaliske flyktingene som kom til Norge, ca. på slutten av 80- til begynnelsen av 90- tallet. Når disse elevgruppene blir mer og mer synlig er det naturlig å tenke seg at lærernes syn på at somalisk elever kan ikke norsk kommer til å endre seg. Og hvis dette skjer er det og mulig at både lærerne og elever kommer å fokusere på fagvansker som tema og ikke språkferdigheter som diskusjoner handler om i dag.

Et annet punkt som er viktig å nevne er forskjellen mellom gutter og jenter i forbindelse med fullføring av videregående skole. Vi sitter med lite forskningsbasert kunnskap for å kunne si eksakt forskjellen mellom somalisk jenter og gutter om fullføring i videregående skole. Det er likevel viktig å si at datamaterialene vi har, peker på forholdet mellom somaliske jenter og gutter er akkurat likt forholdet mellom norske jenter og norske gutter, når det gjelder fullføring av videregående skole. Med det mener vi flere jenter fullfører videregående skole i forhold til gutter. Dette er også bekreftet av tallene vi har fått fra SSB (se tabellen i side 12)

Et annet tema som er viktig å nevne er i hvilke grad videregående skoler er flinke til å inkludere somaliske elever i skolemiljøet. Mange av de somaliske elevene vi har intervjuet føler at lærerne og medelever som er etnisk norsk ikke inkluderer dem i skolen. Det er viktig å understreke at lærerne vi har intervjuet forstår vi slikt at de var veldig engasjert i tospråklige elever og deres deltakelse i videregående skole. De vil at deres elever tar høyre utdanning, mens somaliske elever føler at lærerne ikke bryr seg om deres situasjon. Materialet som vi har samlet inn antyder to ulike oppfatninger av problemet som elevene står overfor: Elevene definerer problemet ut ifra «*faglige vansker og mangel på tilgang til leksehjelp*». Lærerne forstår problemet som somaliske elever



møter i videregående, men definerer ut ifra «*mangel på norskferdigheter*» hos somaliske elever. Det ser ut som kommunikasjonen mellom lærerne, elevene og foreldrene ikke fungerer optimalt. Vi lurer på hva som ville ha skjedd hvis de (lærer og elever) snakket sammen og ikke snakket om hverandre? Fravær av anerkjennelse hos lærere i videregående skole mener vi kan være en hindring for at somaliske elever ikke fullfører videregående skole.

Støtte hjemmefra var også fraværende ifølge elevene. Lærerne har også har pekte på at kontakten mellom hjem og skole kunne ha forebygget at somaliske elever dropper ut av videregående skole. Foreldrene på sin side hevder at elevene er blitt store og at de ikke ønsker at deres barn skal føle at de kontrollerer dem. En av foreldrene som var med i fokusgruppesamtalen sa følgende:

*”... det eksisterer veldig lite kontakt mellom videregående skole og foreldre. I videregående skole må man bestille konferansetimer. Det er jo ikke obligatorisk. Ungene må ta ansvar.. de vokser jo opp og man regner med at de ordner opp i tingene sine(mor 2)*

Det er helt klart at foreldrene ønsker å hjelpe dere barn, men vet ikke hvordan. Sett fra en juridisk side har ungdommene blir aldersmyndig i løpet av videregående skole, men fortsatt trenger de veiledning både på skolen og hjemme. Ungdommene vi har møtt savner veiledning både hjemme og på skolen.

Geelle som var vår eneste somaliske informant som ikke har fullført videregående skole nevnt at foreldrenes fravær i hans skolegang har gjort det mulig for ham å skulke mye på skolen. Fraværet har økt i takt hans vanskeligheter med faget noe som gjorde at han har hatt problem med en lærer. Det er forståelig dersom en elev ikke mestrer et fag, går frustrasjonen over til faglæreren. Det er dette som hendte med den informanten og da prøver han å plassere problemet hos noen. På den måten finner han en sydebukk og det var læreren.. Geelle sier at hvis hans foreldre var mer involvert i hans skolegang, ville han kanskje ikke sluttet skolen. Slike fortellinger fra en elev som har sluttet videregående skole bekrefter viktigheten av samarbeidet mellom hjem og skole. Spørsmålet er da hvem som tar ansvaret for å sette i gang et samarbeid og vedlikeholder det? Her ligger det en utfordring som både foreldrene og skolen bør ta fatt i. Da kan det hende at ungdommen får den veiledning og hjelpen de trenger for å kunne fullføre videregående skole. Vår oppgave omhandler elever som har begynt på grunnskole også bygget seg oppover. Det finnes også de som kom til landet i skolealder og begynner inn på ungdomsskoletrinn for eksempel. De

har som regel lite norskkunnskaper. I følge Opplæringsloven § 3.12 sier loven klart at de som ikke kan norsk bør ha grunnleggende norskopplæring, som tidligere ble kalt norsk2 og fagstøttetimer på morsmål. Det som er interessant å vite er i hvilken grad videregående skolene praktiserer opplæringsloven § 3.12. Derfor konkluderer vi med at veien viderearbeid kan nok være her å undersøke grundig om det eksisterer en forsømmelse av opplæringsloven, særlig paragraf § 3.12

## REFERANSELISTE

- Abdinoor, Abdullahi S. (2007): Constructing Education i a Stateless Society. The Case of Somalia. A PhD Dissertation presented to the faculty of Education of Ohio University.
- Africa Watch (1990): Somalia, A Government at War with its people, Testimonies about The killings and the Conflict in The north. An Africa Watch Report, January 1990, 485 fifth Avenue, New York.
- Ahmed I. Samatar (1994): The Somali Challenge, from Catastrophe to Renewal? Lynne Reinner Publishers, Inc. Boulder
- Afrax, Maxamed D. (1994): «The Mirror of Culture: Somali Dissolution Seen Through Oral Expression», i Ahmed I. Samatar (red.): The Somali Challenge, from Catastrophe to Renewal? Lynne Reinner Publishers, Inc. Boulder
- Bakken, Anders (2007): Ungdomsskolens klasseskiller; Ung I Norge; Skole, fritid og ungdomskultur
- Bakken, Anders(2003): Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet? NOVA Rapport 15/2003
- Baklien, Bergljot (mfl. 2004): Satsing mot frafall i videregående opplæring. Evaluering. NIBR- Rapport 2004:19
- Bang-Olsen, Tine(2008): Suksess eller Nederlag? En empirisk undersøkelse av minoritetsungdom i videregående skole med kort botid. Masteroppgave i Pedagogikk Universitetet i Bergen: (<https://bora.uib.no/bitstream/1956/3125/1/50244220.pdf>).
- Bennaars, Gerard A. mfl. (1996): Mid-decade Review of Progress towards Education for All: Somalia Country case study, Nairobi
- Befring, Edvard (2007) Forskningsmetode med etikk og statistikk, 2. utgave, Oslo, Det Norske Samlaget.
- Bourdieu, Pierre og Passeron, Jean-Claude (2000) Reproduction, Society and culture (second edition), SAGA Publication Ltd., London.
- Brinkman, Svend og Kvale, Steinar (2009): Det Kvalitative forskningsintervju, 2.utgave. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bjørngen, Ivar A. (1994): Den profesjonelle elev og student", Tapir, Trondheim.
- Bjørngen, Ivar A. (2008): Ansvar for egen læring. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 45, nummer 7, 2008 ([http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=65795&a=2](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=65795&a=2) )

- Creswell, John W. (2009) *Research Design, Third Edition*, SAGE Publishing. Inc., California.
- Cozby, Paul C. (1997): *Methods in Behavioral Research, Sixth Edition*, Mayfield Publishing Company, Mountain View, California
- Cummins, Jim (1996): *Negotiating Identities, Education for Empowerment in a Diverse Society*. California Association for Bilingual Education, Ontario, CA
- Dalen, Monica (2004) *Intervju som forskningsmetode, en kvalitativ tilnærming*, Oslo, Universitetsforlaget AS.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas mfl. (2010): *Opplæringstilbudet til minoritetspråklige innen barnehage og grunnsopplæring. Rapport 01/2010 Notodden*, Telemarkforskning.
- Damsgaard, Hilde Larsen(2007) *Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*, 1.utgave, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- De Waal, Alex (2007), *Class and Power in a Stateless Somalia*” ([http://hornofafrica.ssrc.org/dewaal/index\\_4.html](http://hornofafrica.ssrc.org/dewaal/index_4.html))
- Engen, Thor Ola & Kulbrandstad, Lars Anders (1998): *Tospråklighet og minoritetsundervisning*, Oslo, Ad notam Gyldendal.
- Eide, Ketil (2000): *Barn i bevegelse. Om oppvekst og levekår for enslige mindreårige flyktninger*, Erik Tanche Nilssen AS, Høgskole i Telemark.
- Eide, Ketil (2005): *Tvetydige barn. Om barnemigranter i et historisk komparativt perspektiv*. Avhandling (Dr. polit), Universitet i Bergen.
- Engebrigtsen, Ada & Farstad, Gunhild R. (2004): *Somaliere i eksil i Norge. En kartlegging av erfaring fra fem kommuner og åtte bydeler i Oslo*. NOVA skrifteserie, Nr.1
- Fangen, Katrine (2008): *Identitet og Praksis, Etnisitet, klasse og kjønn blant Somaliere i Norge*, 1.utgave, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo
- Furlong, Andy & Carmel, Fred (2007): *Young People and Social Change, new perspectives*, 2nd ed. Open University Press, McGraw- Hill Education, McGraw- Hill House,
- Gesheker, Charles Lee (1972): *British imperialism in the Horn of Africa and the Somali Response*, University of California, Los Angeles, PhD. Dissertation, University Microfilms, A XEROX Company, Ann Arbor Michigan
- Ghalib, Jama Mohamed (1995): *The Cost of Dictatorship, The Somali Experience*, New York, Lilian Barber Press
- Grenfell. Michael James (2007): *Pierre Bourdieu, Education and Training*, London, Continuum.

- Grimen, Harald (2007) Samfunnsvitenskaplige tenkemåter, 3. utgave 2004, Oslo, Universitetsforlaget AS.
- Grindland, Mina Verlo(2008): Gjennomføring av videregående skole for minoritets elever. Betydningen av sosial bakgrunn og karakterer. Masteroppgave Universitet i Oslo: <http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=76733>
- Halkier, Bente (2005): Fokusgrupper, 1. utgave 2005, Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag. Narayana Press, Gylling
- Hare, Harry (2007) World bank Report: Survey of ICT and Education in Africa, Somalia Country Report 6/2007 1-8
- Hauge, An- Margritt (2007) den flerkulturelle Skolen. Universitetsforlaget, Oslo
- Healy, Sally and Sheikh, Hassan (2009): Somalia's Missing Million: the Somali Diaspora and Its role in Development.
- Heggen, K. (2004): Risiko og forhandlinger, Ungdomssosiologiske emner, Oslo, Abstrakt forlag AS.
- Henriksen, Kristin (2010): Levekår og kjønnsforskjeller blant innvandrere fra ti land, Rapporter nr. 6/2010 SSB
- Imsen, Gunn (1998): Elevens verden, Innføring i pedagogisk psykologi, 3.utgave, Tano Aschehoug, Aurskog
- Issa-Salwe, Abdisalam M.(1996):The Collapse of The Somali State, The Impact of The Colonial Legacy, New Ed. HAAN publishing, London
- Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan (1997): Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse. Bergen, Fagbokforlaget. Vigmostad & Bjørke AS
- Keynan, Hassan A. (1994): Basic education through Quranic schools in Somalia. Oslo, Norwegian National Commission for UNESCO
- Kvale, Steinar (2009) Det kvalitative forskningsintervju, 1.utg. 12.opplag 2009, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS
- LandInfo. (2010)Somalia. Utlendingsforvaltningens fagenhet for landinformasjon, <http://www.landinfo.no/index.gan?id=114&subid=0>
- Lewis, I.M.(2002): A modern History of the SOMALI, Nation and State in the Horn of Africa, 4th Ed. James Currey, Oxford

- Lewis, Ioan M. (1994): *Blood and Bone: The call of kinship in Somali Society*, Lawrenceville, NJ: The red sea Press,
- Markussen, Eifred (Mfl. 2008): *Bortvalg og Kompetanse. Rapport 13/2008*. Oslo, NFIFU STEP
- Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1999): *Designing Qualitative Research*, 3<sup>rd</sup> edition, SAGE publications Inc. 2455 Teller road, Thousand Oaks, California 91320
- Olden, Anthony(1999) *Libri 1999*, Vol.49 pp. 212-224: *Somali Refugees in London, Oral Culture in a Western Information Environment*, Centre for information Management, Thames Valley university, Ealing London, UK
- Omar, Yusuf Sheikh (2008): *Bildhaan, Volume 8, An International Journal of Somali Studies*, Macalester College, Institute of Global Citizenship, 1600 grand Avenue, St. Paul, MN 55105, USA.
- Repstad, Pål (1998): *Mellom nærhet og distanse, kvalitative metoder i samfunnsfag*, 3.utgave, Oslo, Universitetsforlaget AS
- Ringdal, Kristen (2007): *Enhet og mangfold*, 2. utgave, Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, Bergen, Fagbokfori.
- Ritchie, Tom(2006): *Relationer i skolen, Perspektiver på liv og læring*, Billesø & Baltzer, Væløse
- Ryen, Anne (2002): *Det kvalitative intervjuet, fra vitenskapsteori til feltarbeid*, Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørk AS
- Samatar, Said S. (1994): *I Library of Congress Country studies; Somalia*:  
<http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query/r?frd/cstdy:@field%28DOCID+so0063%29>
- Selnes, Fred (1998): *Markedsundersøkelser*. 3.utgave, Otta, AiT Enger AS
- Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel (2005): *Skolen som læringsarena; Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo, Universitetsforlaget AS
- Strandbu, Åse og Øia, Tormod (Red.) (2007): *Unge i Norge. Skole, Fritid og ungdomskultur*. J.W. Cappelens Forlag AS. Oslo
- Taguma, Miho (mfl.2009): *OECD Reviews of Migrant Education, Norway*. June 2009y
- Thagaard (2003): *Systematikk og Innlevelse; en Innføring i Kvalitativ Metode*, 2.utgave, Bergen, Fagforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- UNDP (2001): *Human Development Report Somalia, United Nations Development Programme, Somalia Country Office, Nairobi*.

- Wallaec, Ruth A. & Wolf, Alison (1995) : Contemporary Sociological Theory, Continuing The Classical Tradition, 4th ed. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey
- Wagner, Åse Kari H. (mfl. 2008): Det flerspråklige Mennesket. En grunnbok om skriftspråklærng. Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke As
- Woolfolk, Anita(2004): Pedagogisk Psykologi, Trondheim, Tapir Akademisk Forlag
- Wikan, Unni, (1995) Mot en ny norsk underklasse: innvandrere, kultur og integrasjon, Gyldendal, Oslo.
- Øia, Tormod, Grøde, Anne Skevik og Krange, Olve (2006) : Fattige innvandrerbarn, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo
- Aasen og Mønness 1999, Minoritets elever i grunnskolen: analyse av ressursbehovet til særskilt norsk- og morsmålsopplæring. Hagen Offset A/S og HedProdukt A/S, Elverum
- Aakvaag, Gunnar C. (2008): Moderne Sosiologisk Teori, abstraktforlag AS, EIT E-dit AS, Oslo

### **Nettsider / Linker:**

www.ssb.no

Utdanningsstatistikk. Gjennomstrømning i videregående opplæring.

Lest 27.05.2008

[http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/Default\\_FR.asp?PXSid=0&nvl=true&PLanguage=0&tilside=selecttable/hovedtabellHjem.asp&KortnavnWeb=vkogjen](http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/Default_FR.asp?PXSid=0&nvl=true&PLanguage=0&tilside=selecttable/hovedtabellHjem.asp&KortnavnWeb=vkogjen)

Ungdomsforskning:

<http://www.ungdomsforskning.no/Download/2-2003/Nordahl.pdf>

Offentlig:

Kunnskapsdepartementet 2007: Likeverdig opplæring i Praksis, Strategiplan

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR\\_Likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf)

[http://www.regjeringen.no/upload/AID/publikasjoner/rapporter\\_og\\_planer/2009/R\\_somalier\\_i\\_Norge.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/AID/publikasjoner/rapporter_og_planer/2009/R_somalier_i_Norge.pdf)

Mønsterplan for grunnskolen (1987), utgitt av Kirke- og undervisningsdepartementet

<http://www.nb.no/utlevering/nb/7daa603c8ec0902f1b1b060a1c1a2c8f#&struct=DIV124>

<http://www.norut.no/Norut-Tromsoe/Publikasjoner/Rapporter/Somaliske-foreldre-og-norske-laerere.-En-studie-av-relasjoner-og-moeter>

NOU 2010:7 Mangfold og mestring (Østbergutvalget)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>

NOU 1995: 12 Opplæring i et flerkulturelt Norge

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/7.html?id=140259>

SSB: Fakta om 18 innvandrere:

[http://www.ssb.no/emner/02/rapp\\_200729/rapp\\_200729.pdf](http://www.ssb.no/emner/02/rapp_200729/rapp_200729.pdf)

SSB: 2010 : Levekår og kjønnsforskjeller blant innvandrere fra ti land: 2010-02-18

[http://www.ssb.no/emner/00/02/rapp\\_201006/rapp\\_201006.pdf](http://www.ssb.no/emner/00/02/rapp_201006/rapp_201006.pdf)

UNESCO:

[http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/somalia/rapport\\_2.html](http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/somalia/rapport_2.html)

[http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/somalia/rapport\\_1.html](http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/somalia/rapport_1.html)

WORLD BANK:

<http://www.infodev.org/en/Page.About.Index.html>

THE LIBRARY OF CONGRESS: Country Study/ Somalia

[http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query/r?frd/cstdy:@field\(DOCID+so0063\)](http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query/r?frd/cstdy:@field(DOCID+so0063))

<http://country-studies.com/somalia/education.html>

UNESCO-PEER, rehabilitering av somalisk utdanningssektor, Paris, juni 1995 og Somalia Year 2000 Education for All Assessment Report

[http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/somalia/rapport\\_1.html](http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/somalia/rapport_1.html)

[www.ssb.no](http://www.ssb.no)

Utdanningsstatistikk. Gjennomstrømning i videregående opplæring.

Lest 27.05.2008

[http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/Default\\_FR.asp?PXSid=0&nvl=true&PLanguage=0&tilside=selecttable/hovedtabellHjem.asp&KortnavnWeb=vgogjen](http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/Default_FR.asp?PXSid=0&nvl=true&PLanguage=0&tilside=selecttable/hovedtabellHjem.asp&KortnavnWeb=vgogjen)



## VEDLEGG

# Informasjon til informantene

Vi er to studenter fra Høgskolen i Telemark som studerer flerkulturelt forebyggende arbeid hos barn og ungdom, Master. For tiden skriver vi Masteroppgave om gjennomstrømning i videregående opplæring blant somalisk elever. Hva gjør at elevene slutter ikke fullfører videregående skole?

I dette masterprosjektet ønsker vi å intervju somalisk elever som har gått på videregående skole i Norge.

Vårt mål er å søke mer informasjon hos ungdommene, få et innblikk og en forståelse av ungdommenes syn på skole. Deres perspektiv er av stor betydning i vårt prosjekt.

Vi har meldt vårt prosjekt til personvernombudet (NSD) og venter svar.

Dette er noen punkter om deres rettigheter i intervju perioden.

- Din identitet vil bli anonymisert i masteroppgaven.
- Alt informasjon i lyd - opptaket skal slettes etter at masteroppgaven sluttes.
- Dette er frivillig og Dere har rett til å trekke dere tilbake når som helst, uten å måtte begrunne det.
- Dere selv velger å svare på de utvalgte spørsmålene eller ikke.
- Prosjektet skal avsluttes den 04.05.2009.
- All opplysninger oppbevares konfidensielt, og vi har taushetsplikt.

Med vennelige hilsen

Abdullahi A. Mohammed og Daha Gobdoon

Informantens underskrift

.....

Forskernes underskrift

.....



# Intervjuguide til elever:

## Oppstarten på skolen i Norge.

- a. Hvordan var det å begynne på skolen i Norge?
- b. Hva synes du om det norske skolesystemet?
- c. Kan du fortelle om dine erfaringer med skolegangen i Norge?
- d. Hvilket klassetrinn startet du i?

## Oppstarten ved videregående skole:

- e. Hvordan var det å begynne på videregående skole?
- f. Kom du inn på den skolen du søkt på som først valg?
- g. Hvorfor valgt du denne linjen?
- h. Kom du i samme klasse med noen du kjente i fra før? F.eks elever fra den gamle klassen din på ungdomsskolen eller andre venner/bekjente?

## Skolehverdagen

- a. Hvordan var skolehverdagen din på videregående?
  - b. Trivdes du på skolen? Fortell litt om dette.
  - c. Kan du fortelle litt om klassemiljøet?
  - d. Kan du fortell litt om forholdet mellom deg og dine lærere?
  - e. Forholdet mellom deg og medelevene?
  - f. Hadde du venner på skolen?
  - g. Hvordan opplevde du friminuttene?
  - h. Hvem var du mest sammen med?
  - i. Fortell litt om forholdet mellom deg og skoleadministrasjonen (rektor, rådgiver, sosiallærer)?
  - j. Har du hatt konflikter med noen av lærerne eller medelevene?
  - k. Hva var den viktigste grunnen til at du sluttet på skolen?
  - l. Foregikk det mobbing på din skole?

- m. Har du opplevd mobbing?
- n. Har du opplevd diskriminering? Hvis ja, hvordan?

### **Skolemestring**

- a. Hvilke fag likte du best?
- b. Hvilke fag likte du minst? Hvorfor?
- c. Hvordan beskriver du tilbakemeldingen fra lærerne?
- d. Opplevde du at lærerne anerkjente deg og verdsatte det du gjorde i klassen?
- e. Hvem henvendte du deg til for å få hjelp med leksene/oppgavene?
- f. Hvordan klarte du deg i de forskjellige fagene?
- g. Følte du at skolen tok hensyn til dine forkunnskaper?
- h. Var det noen som hjalp deg med leksene? Hvem?
- i. Hvordan vurderer du fraværet ditt?
- j. Hva drev du med på fritiden?

### **Motivasjon for videre utdanning**

- a. Hadde du noen ambisjoner om videre utdanning, før du begynte på videregående skole?
- b. Hvordan var din interesse for utdanning når du kom til Norge?
- c. Var lærerne dine motiverende?
- d. Har du vurdert å slutte på skolen underveis?
- e. Hva fikk deg til å vurdere det? Hva fikk deg til å fortsette?
- f. Hva kunne skolen ha gjort for at du skulle ha fullført utdannelsen?

### **Bakgrunnsopplsysninger**

Kjønn:

Alder:

Hvor gammel var du når du kom til Norge?

Hvor gammel er du nå?

Hvordan er familiesituasjonen din nå?

Hva slags utdannelse har foreldrene dine?



# Intervjuguide til foreldres fokusintervju

## 1. Foreldrenes syn på skole:

- a. Kan dere fortelle om norsk skole?
- b. Hva slags innstillinger har dere til det norske skolesystemet?
- c. Noen elever trenger mer hjelp en andre. Hva kan somaliske foreldre gjøre for dem som har behov for ekstra hjelp?
- d. Hvordan trives barna deres på skolen?

## 2. Samarbeid mellom Skolen og hjemmet:

- e. Hvilke erfaringer har dere med kommunikasjonen/ samarbeidet mellom dere og skolen?
- f. Kan dere si litt om foreldremøtene på v.g.s ? Hvordan opplevde dere disse møtene?
- g. Beskrive kontakten mellom dere og lærerne?

## 3. Motivasjon og forventninger:

- h. Hva gjøre dere for å motiverer barna deres til å fullføre skolen?
- i. Hva vil dere at barna deres skal bli?
- j. Er det noen personer dere ser opp til som kan være en rollemodell for barna deres?





# Intervjueguide til læreres fokusintervju:

## Mestring

- a. Beskriv hvordan somalisk elever mestrer kravene de møter som elev i videregående skole?
- b. Hvordan legger skolen til rette for at somalisk elever skal mestrer skolen?
- c. Hvordan foregår tilpasset opplæring for tospråkelig elever i skole?
- d. Kan dere si litt om årsaken/ årsaker for at en god del somalisk elever slutter skolen undervis eller mangler et eller flere fag?
- e. Hva tenker dere om Fagstøttetimer?
- f. Er det noen elever som har fått fagstøtte timer?

## Hjem-skole samarbeid

- a. Kan dere si litt om hjem-skole samarbeid?
- b. Beskriver somalisk foreldres deltakelse i foreldremøte ?
- c. Har dere hat konferanse timer?

## Rasisme og diskriminering

- d. Har dere hørt eller sett somalisk elever som ble utsatt for mobbing?
- e. Har dere sett eller hørt om somalisk elever som ble utsatt for diskriminering?

