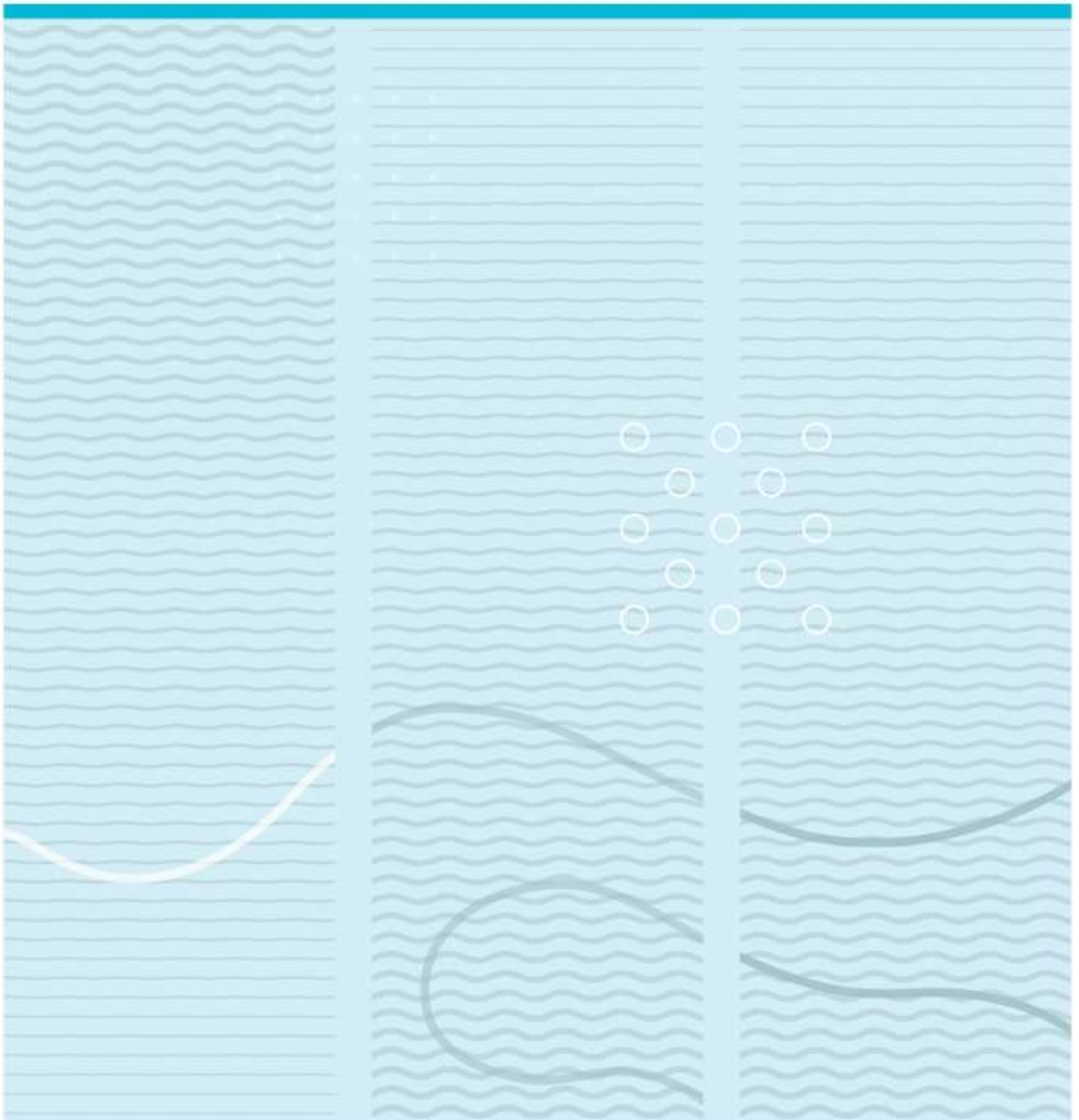


Ayaanle Daha Gobdoon & Maud Christine Langkaas

## Etniske minoriteter i videregående skole

En studie om frafall i videregående skole blant etniske minoriteter



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for helse- og sosialfag  
Institutt for sosialfag  
Kjølnes ring 56  
3918 Porsgrunn

<http://www.usn.no>

© 2017 Ayaanle Daha Gobdoon & Maud Christine Langkaas

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Denne masteravhandling hadde som hensikt å undersøke frafall i videregående skole blant etniske minoriteter. Statistikk viser at minoritetsspråklige har over dobbelt så stort frafall i videregående opplæring, sammenlignet med majoritetsspråklige. Formålet med avhandlingen var å undersøke hvilke faktorer som gjør at denne statistikken er så høy. Særlig har vi har fokus på lovverket for skole, og hvilke styringsdokumenter det finnes for skole. Det fokuseres på sosial kapital, og hvilken innvirkning dette kan ha for minoritetsspråklige elever i skole, med et hovedfokus på språk. Vår hovedproblemstilling er; *"Får etniske minoriteter tilstrekkelig språkopplæring til å kunne fullføre videregående skole?"*

Hvorfor er tospråklige særlig utsatt for frafall i videregående skole? Hva betyr sosial bakgrunn for gjennomføring av skole og språkutvikling? Hva gjør skole for å forsøke og oppnå det de refererer til som sosial utjevning?

Vi har knyttet dette opp til tematikken språk, med fokus på Cummins språkteori, om hvor lang tid det tar å utvikle seg det han kaller det akademiske språk.

I oppgaven ble det intervjuet tolv elever, som alle gikk på Forberedende kurs for språklige minoriteter, en linje man går på ved en ordinær videregående skole. Dette er et slags forkurs over ett år, som ikke går på elevens studierett. Kurset har til hensikt å lære opp elevene i fellesfag ved videregående, slik som blant annet norsk, matte og naturfag.

I intervjuene har vi tatt ut interessante deler av intervjuene, som vi har koblet opp mot utvalgt teori. Senere har vi drøftet disse funnene, hva er fortellingene et uttrykk for? Hva forteller ungdommene oss egentlig? Hvilken rolle spiller foreldrene i barnas skolegang? Hva er et godt læringsmiljø? Følger skolen sine lovnader om tilpasset opplæring? Dette er spørsmål vi reflekterer rundt i vår drøfting.

Noen interessante funn vi gjorde i vår analyse var;

- Foreldre har ofte store ambisjoner på barnas vegne når det kommer til utdanning

- Informantene har hatt kort løp med norskopplæring, jmf Cummins språkteori
- Informantene har alle opplevd fysisk avstraffelse på skole i hjemland
- Elevene uttrykte tydelig at norsk skole er bedre enn hjemlandet, til tross for et urolig miljø i klassen de går i

## Abstract

The purpose of this master thesis, was to study dropout among ethnic minorities in upper secondary school. Statistics shows the dropout rate among bilingual students is twice as high, compared to the majority. The aim of this study was to explore why the dropout statistic are higher in this group. We have focused on the law and which steering documents the school needs to follow. It's focused on social capital, and what that means for ethnic minorities in school, with a main focus on language. Our problem definition is; *"Does ethnic minorities get sufficient language training to complete upper secondary school?"*

Why is bilingual student particularly exposed to dropout in upper secondary school? What impact have social background on language training and completing school? What does the school do, to balance the students?

We have tried to analyze these questions, with a focus on Cummins language theory.

In this thesis, we have been interviewing twelve students, and they went to a kind of course called "Preparatory Line for Ethnic Minorities". This course is a part of an ordinary upper secondary school, and goes on for one year. The course doesn't impact your study rights. The main focus of this course is to teach the students the Norwegian language and the main subjects in upper secondary, like mathematics and science.

We took out interesting parts of the interview, and connected them with our chosen theory. Then we discussed what these findings mean, what is these stories an expression of? What is the students really telling us? What is the parents roll in schooling these kids? What is a good learning environment? Does the school follow their guidelines on customizing their teaching for the kids? These questions we discuss in the reflection part of this thesis.

Some interesting findings we found in our analysis;

- Parents often have big ambitions on behalf of their children
- The students had a short time of language learning, linked to Cummins theory on language

- The students has experienced physical punishments in schools back where they came from
- The students expressed that they preferred Norwegian schools, compared to the schools in their home country, even though the class environment in their class here are a bit uneasy, with a lot of noise and some bullying

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>11</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema & problemstilling.....	11
1.2	Oppgavens oppbygging .....	13
<b>2</b>	<b>Teori &amp; forskningslitteratur.....</b>	<b>15</b>
2.1	Styringsdokumenter i den norske skole.....	15
2.1.1	Opplæringslova .....	15
2.1.2	Norsk politisk dokument – lærerplanen .....	16
2.1.3	Mønsterplan '87 .....	17
2.1.3.1	M87 – kapittel 6 .....	17
2.1.3.2	M87 – kapittel 24 & 25 .....	19
2.1.4	Reform '94.....	20
2.1.5	Kunnskapsløftet.....	21
2.2	Forskningslitteratur .....	23
2.2.1	Ung i Telemark .....	23
2.2.2	Minoritetsungdom i skole .....	23
2.3	Skole – teoretiske perspektiver.....	27
2.3.1	Den norske skole.....	27
2.3.2	Flerkulturell skole .....	27
2.3.3	Sosial utjevning .....	29
2.3.4	Tilpasset opplæring.....	29
2.3.5	Ungdom som aktører i skolen.....	30
2.3.6	Innvandrerungdom i norsk skole.....	31
2.4	Cummins språkteori .....	34
2.4.1	Minoritetsfamilier og bruk av språk .....	39
2.5	Sosial & kulturell kapital.....	41
2.5.1	Sosial kapital.....	41
2.5.2	Kulturell kapital .....	42
2.6	Marginalisering.....	44
2.6.1	Kulturelt perspektiv .....	45
2.6.2	Individuelt perspektiv .....	45
2.6.3	Strukturell tilnærming.....	46

<b>3</b>	<b>Metode.....</b>	<b>47</b>
3.1	Om oss.....	49
3.2	Metodisk tilnærming.....	51
3.3	Etiske retningslinjer.....	53
	3.3.1 Informert samtykke.....	54
	3.3.2 Konfidensialitet.....	55
3.4	Kvalitativ metode.....	56
	3.4.1 Semistrukturert kvalitativt forskingsintervju.....	58
3.5	Valg av vitenskapsteoretisk forståelse.....	60
	3.5.1 Fenomenologi.....	60
	3.5.2 Hermeneutikk.....	61
	3.5.3 Etnografi 62	
3.6	Strategisk utvalg.....	64
3.7	Forberedelse og gjennomføring av intervju.....	66
3.8	I etterkant av intervjuene.....	71
3.9	Transkribering.....	73
3.10	Metode for analyse.....	76
	3.10.1 Temasentrerte analytiske tilnærminger.....	77
	3.10.2 Etiske dilemmaer.....	78
3.11	Metodekritikk.....	79
	3.11.1 Intersubjektivitet.....	79
	3.11.2 Reliabilitet.....	80
	3.11.3 Validitet 82	
<b>4</b>	<b>Datapresentasjon.....</b>	<b>85</b>
4.1	Informantenes bakgrunn.....	85
	4.1.1 "Angelo" 85	
	4.1.2 "Hanad" 87	
	4.1.3 "Sarbaz" 87	
	4.1.4 "Lee" 88	
	4.1.5 "Arvydas" 89	
	4.1.6 "Adan" 90	
	4.1.7 "Anatt" 90	
	4.1.8 "Bilal" 91	



4.1.9	"Dmitrij"	92
4.1.10	"Lilianna"	93
4.1.11	"Lewandowski"	94
4.1.12	"Fitwi"	95
4.2	Ungdommene forteller/ våre funn	97
4.2.1	Underskudd av norskkunnskaper?	97
4.2.2	Skole	101
4.2.2.1	Skole i hjemland – passive subjekter?	101
4.2.2.2	Trivsel i norsk skole	107
4.2.3	"Alle utlendingmødre vil at du skal bli lege"	110
<b>5</b>	<b>Frafall – et innvandrerfenomen?</b>	<b>121</b>
5.1	Fysisk avstraffelse og bråk i klassen	121
5.1.1	Skolens betydning	123
5.1.2	Falske lovnader?	125
5.1.3	Ansvar for egen læring	127
5.2	Minoritetsforeldres ambisjoner?	128
5.2.1	Har foreldres utdanning betydning for elevens skoleprestasjoner?...	129
5.2.2	Vinnere eller tapere?	130
5.3	Språkets betydning	132
5.3.1	Ytre press?	134
5.3.2	Integrert tospråklighetsnorm	135
<b>6</b>	<b>Hva er våre tanker?</b>	<b>137</b>

## Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en lang og tidskrevende prosess, men også en svært lærerik prosess. Vi har begge hatt en fulltidsjobb ved siden av arbeidet med masteravhandlingen, noe som har ført til tidvis lange dager, mye frustrasjon, følelsen av for lite tid, men også en stor interesse for det feltet vi har tatt et dypdykk i.

Selv om det som nevnt, har vært en krevende prosess for oss, sitter vi igjen med mye ny kunnskap, et (om mulig) enda større engasjement rundt etniske minoriteter og en følelse av faglig og personlig utvikling.

I likhet med de som vinner en Oscar, har vi mange vi ønsker å takke i forbindelse med fullføringen av denne avhandlingen.

Vi retter en stor takk til våre informanter, som stilte opp på kort tid, og lot oss få nærmere innblikk i sin personlige historie.

Vi vil også takke Abo, Pappa, DaddyCool, faren til Ayaanle, Mr. Daha Gobdoon, for god veiledning, engasjement og pådriv for å skulle fullføre avhandlingen.

Takk til venner og familie, som har oppmuntret oss, heiet på oss og servert oss mat under lange studiedager.

Takk til verdens beste arbeidsgiver, Aleris Ungplan & BOI, som har gjort det mulig for oss å kombinere jobb med studier.

Til sist vil vi takke Ketil Eide for veiledning, konstruktiv kritikk og hjelp til å strukturere avhandlingen vi har skrevet.

Vi er lykkelig for å være ferdige, og vi er lykkelige for å ha fått sjansen til å skrive om en så interessant tematikk.

07.05.17, Skien

Ayaanle Daha Gobdoon & Maud Christine Langkaas

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema & problemstilling

Masteravhandlingen er en del av prosjektet "Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark", som har som mål å se hvilke ulike faktorer som leder til frafall eller gjennomføring blant elever i norsk skole. Som en slags underkategori har vi valgt å fokusere på etniske minoriteter i den norske skole, og denne gruppens gjennomføring eller frafall i videregående skole.

Frafall i videregående skole har vært en langvarig problematikk i nåtidens utdanningssamfunn. Særlig viser det seg at frafallsproblematikk er høy blant etniske minoriteter. Studier viser at det er nesten dobbelt så stort fravær blant etniske minoritetsgrupper sammenlignet med majoritetsgruppen. Statistisk sentralbyrå viser at minoritets elever ofte avslutter videregående opplæring før de har oppnådd yrkes- eller studiekompetanse. Det tallene ikke sier noe om, er årsaken til dette frafallet.

I utgangspunktet ønsket vi å forske på frafall blant enslige mindreårige i videregående skole. Det å finne informanter innenfor kun denne kategorien viste seg å være vanskelig. Vi besluttet derfor at vår studie skulle omhandle frafall i videregående skole blant etniske minoriteter. I følge Øzerk (2016) omtales språklige minoriteter i statistisk sentralbyrå på to forskjellige måter. Den ene betegnelsen for språklige minoriteter er innvandrere og den andre er norskfødte barn med innvandrerforeldre. Innvandrere er personer født i et annet land, som har migrert fra et land til et annet. Informantene i vår oppgave er språklige minoriteter i form at av de har migrert til Norge med et annet morsmål enn norsk. Når vi derimot peker på språklige minoriteter i forskning og teori, mener vi begge disse kategoriene.

I vår intervjuguide, vedlegg 4, hadde vi ikke på forhånd valgt ut noen spesielle temaer som vi tenkte kunne være årsak til frafall. Ved å velge en etnografisk tilnærming i våre intervju, var vi opptatt av ungdommenes historie, og se hvilke faktorer som kan spille inn når det kommer til frafall. Språk var blant annet ikke et umiddelbart tema som kom til syne i våre funn, men ved nærmere analysering, og dypdykk i den teoretiske verden, så vi at dette kan være en viktig faktor for frafall. Dette basert på både våre dialoger med ungdommen, samt hva deres historier kunne være et uttrykk for.

I vår oppgave har vi valgt tre hovedområder som kan si noe om frafall i videregående skole, dette er skole – lovverk, rammer og praksis, språk og språkferdigheter, samt sosial og kulturell kapital. Med hovedfokus på språk. Vår problemstilling er;

***”Får etniske minoriteter tilstrekkelig språkopplæring til å kunne fullføre videregående skole?”***

Hvorfor er minoritetsspråklige elever tilsynelatende særlig utsatt for frafall i videregående opplæring? Hvilke tiltak gjør skolene for å forebygge frafall? Hva sier lovverket om tilpasning av skolegang for etniske minoriteter? Hvilken betydning har språkkompetanse for gjennomføring av skolegang? Kan mangel av norskspråklige ferdigheter hos etniske minoriteter føre til frafall i videregående skole? Har den sosiale kapitalen betydning for minoritetslevers skoleløp? Dette er spørsmål som har bidratt til utforming av denne oppgaven, en interesse for en minoritetsgruppe, som vi i vårt arbeid har sett at det fra tidligere foreligger liten forskning på.

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Vår masteravhandling er delt inn i seks ulike kapitler. Første kapittel er innledningen til oppgaven, hvorfor har vi valgt problemstillingen vi har valgt, og hvordan kom vi frem til utvalgt problemstilling. Første kapittel beskriver også hvordan oppgaven er bygd opp.

Andre kapittel tar for seg teori og forskningslitteratur vi anser som viktig for å belyse vår problemstilling. Første del av kapittel to, viser hvilke styringsdokumenter som ligger til grunn for norsk skole, både lovverk og lærerplaner. Vi har også valgt å vise hva tidligere lærerplaner har omhandlet konkret når det kommer til tospråklige elever, da det har skjedd noen endringer i årenes løp.

I del to av kapittel to, presenterer vi noe forskningslitteratur, som viser til generell frafall i videregående skole, men også spesielt rettet mot etniske minoriteter.

Del tre av kapittel to viser teoretiske perspektiver på skole, hvordan er norsk skole, hva kjennetegner en bra skole, hva er viktig for et godt læringsmiljø, etniske minoriteter i skole og hva sier egentlig lovverket?

Del fire går innpå språk, med fokus på Cummins (2000) språkteori, om hvor lang tid det tar for mennesker å oppnå det han kaller det akademiske språk. Denne delen presenterer hva betydningen av språk kan ha for gjennomførelse av videregående opplæring. Den viser også hvordan man best mulig kan tilegne seg et andre språk.

Del fem av kapittel to, retter fokus med sosial & kulturell kapital. Hvilken betydning har sosial kapital? Hva har vi med oss hjemmefra? Hvilken betydning har foreldre for opplæring?

Til slutt i kapittel to, har vi del seks, som omhandler marginalisering. Her blir det beskrevet hva det vil si å være marginalisert, hvordan kan man havne i en marginalisert posisjon? Hvilke grupper kan være særlig utsatt? Hvilken betydning kan det ha for skolegang?

I kapittel tre beskriver vi hvilken metode som er benyttet i denne avhandlingen. Her vil vi presentere oss som forskere nærmere. Hvilken metodisk tilnærming vi har benyttet i vårt arbeid, hvilke etiske retningslinjer forholder vi oss til? Hva innebærer metoden? Hva definerer kvalitativ metode? Hva gjorde vi i forhold til intervjuene vi foretok, både i

forkant og i etterkant? Hvilken vitenskapsteoretisk forståelse har vi benyttet. Hvordan har vi analysert? Hva kjennetegner god metodebruk? Dette er spørsmål vi har forsøkt å besvare i vår metode del, med hensikt til at vår oppgave og forskning skal være så transparent som mulig.

I kapittel fire, del en, presenterer vi våre informanter. Her starter vi med en kort generell presentasjon av informantene. Disse har blitt gitt fiktive navn, for å sikre anonymitet.

I del to presenterer vi ulike sitater/funn, som vi har funnet i våre analyser av intervjuene. Sitater er trukket ut, og knyttet sammen med utvalgt teori, og kategorisert innenfor tre ulike hovedtemaer; skole, språk og sosial kapital. Vi har trukket ut sitater vi har ansett som viktig, for å besvare vår problemstilling. Vi har beskrevet vår tolkning av ungdommens fortelling, hva sier ungdommen egentlig? Hva kan fortellingen være et uttrykk for?

I kapittel fem drøfter vi funnene vi har trukket frem, og knytter dette videre sammen med teori og problemstilling. Hvordan er funnene relevante for språk og fullføring av videregående skole? Hva har sosial kapital, lovverk, Cummins språkteori og skolens egen rolle og si for at elever skal fullføre videregående opplæring? Hvilke faktorer gjør at noen faller ut av videregående skole? Dette er spørsmål vi drøfter rundt i kapittel fem.

I det avsluttende kapittelet, nummer seks, avslutter vi kort med en oppsummering av vår drøfting. Hva har vi funnet ut? Hva er vår konklusjon/tanke om hvorfor statistikken på frafall blant minoritetsungdom er så høy?

## 2 Teori & forskningslitteratur

### 2.1 Styringsdokumenter i den norske skole

#### 2.1.1 Opplæringslova

I følge Opplæringslova har alle barn i prinsippet rett til tilpasset opplæring, det vil i teorien si at barn skal få tilrettelagt undervisningen til sine evner og ferdigheter. Undervisningen blir ofte basert på "den gjennomsnittlige" elev.

I opplæringsloven er det en egen paragraf som omhandler språklige minoriteter i videregående skole, nemlig § 3-12. Paragrafen handler i hovedsak om språkopplæring blant etniske minoriteter i videregående skole.

Paragrafen sier at elever i videregående skole, med annet morsmål enn norsk har rett til særskilt norskopplæring, til de har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning. Anses det som nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring.

Det påpekes også at morsmålsopplæring kan legges til en annen skole, enn der hvor eleven opprinnelig går. Der hvor morsmålsundervisning og tospråklig opplæring ikke kan bli gitt av eget undervisningspersonale, er det fylkeskommunen som så langt som mulig skal legge til rette for annen type opplæring.

Det er fylkeskommunen sin oppgave å kartlegge hvilke ferdigheter eleven har i norsk, før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæring. En slik kartlegging skal også utføres når eleven får særskilt språkopplæring, som et grunnlag i vurderingen om eleven har tilstrekkelige norsk ferdigheter.

Paragraf § 3-12 sier også at fylkeskommunen har organisere et slikt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler. Hvis det er slik at en hele eller deler av en slik opplæring skal skje under slike forhold, skal dette fastsettes i vedtaket om særskilt språkopplæring. Et slikt vedtak skal bare fattes dersom dette regnes til å være det beste tilbudet for eleven. En slik opplæring i et særskilt organisert tilbud kan vare i inntil to år. Et slikt kan bare tas for inntil ett år av gangen, og i vedtaket for denne perioden kan det gjøres avvik fra læreplanverket, dersom det ses som nødvendig for å ivareta elevens behov. Et slikt vedtak må eleven eller elevens foresatte samtykke til (Opplæringslova, 1998, § 3-12).

### 2.1.2 Norsk politisk dokument – lærerplanen

Lærerplanene er en av styringsdokumentene staten benytter i forhold til skole. Skolen er en arena som er underlagt viktige samfunnsoppgaver, og det er staten som har hovedansvar for at disse følges opp.

Lærerplanen brukes som en pekepinn for skolene, og en inspirasjon til faglig og pedagogisk undervisning. Det er også en plan for foreldre, som sier noe om hva de kan forvente av skolene, samt forventninger til hva barna deres blir opplært i.

Lærerplaner består i hovedsak av en generell del, og en fagplandel. Felles for både grunnskole og videregående skole er den generelle delen, og står nedskrevet i det som kalles L97 (lærerplan 97). Før lærerplan 97, hadde vi det som kalles mønsterplan 87 som politisk dokument. Innholdet i den generelle delen beskriver de overordnede målene som opplæringen omfatter. Fagplanene omhandler mer konkrete mål og hovedmomenter som undervisningen skal rettes mot.

Skoleåret 06/07 ble Kunnskapsløftet (L06) innført, samt en ny formålsparagraf i 2008. Det ble ikke foretatt endringer i den generelle delen av lærerplanen, noe som vil si at den generelle delen har ”stått uendret i 23 år. Gjennomgang har vist at det er manglende sammenheng mellom Generell del og lærerplanene for de ulike fagene i skolen” (Kunnskapsdepartementet, 2017).



### 2.1.3 Mønsterplan '87

Mønsterplan 87, var lærerplanen som ble benyttet, frem til ny lærerplan, L97 ble gjeldende. II kapittel seks i mønsterplan 87, finnes det et eget kapittel som omhandler språklige minoriteter. Kapittel 24 & 25 handler konkret om morsmål for språklige minoriteter, samt norsk som andre språk for språklige minoriteter.

#### *2.1.3.1 M87 – kapittel 6*

Etniske minoriteter har lik rett til opplæring som etniske norske barn, dette kan være barn født av innvandrere foreldre, som har kommet til Norge i ung alder eller som har kommet til Norge når de er under skolealder. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn kommer alle til skolen med svært ulik bakgrunn, i forhold til ordforråd og begrepsforståelse, både i eget morsmål og i norsk.

Ofte vil minoritetsbarna ha ulik bakgrunn alt etter hva slags skolegang de har hatt i hjemlandet, spesielt utsatt er de barna som har innvandret rett før, eller under skolealder. Disse barna blir gjerne omtalt som barneanalfabeter, noe som vil si barn over 10 år, "som på grunn av mangelfull opplæring ikke kan lese eller skrive" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 36).

Det å ha et velutviklet morsmålsspråk er viktig i forhold til barnets personlighetsutvikling. Det å inneha gode kunnskaper i sitt morsmål, bidrar til å fremme utvikling i forhold til det intellektuelle, samt det sosiale og følelsesmessige området. Det bidrar også til at barnet kan føle en samhørighet med sine foreldres kulturelle bakgrunn. Videre presiseres det at "et morsmål som er funksjonelt for kunnskapstilegnelse og problemløsning, letter utviklingen av tilsvarende ferdigheter på andre språk" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 37). I mønsterplan '87 står det videre at det er grunnskolen som skal legge til rette for å gi muligheter til, at minoritetsspråklige elever skal kunne bevare og utvikle sitt morsmål. Det står også skrevet eksplisitt at

minoritetsspråklige elever har rett til å få undervisning tilpasset deres evner og forutsetninger.

Ungdom med minoritetsspråklig bakgrunn skal ha samme rettigheter, plikter og muligheter som de elever som har norsk som morsmål. Det står også nedfelt at samtlige elever skal forberedes på å bo i det norske samfunn. Det er derfor særdeles viktig at disse elevene får en grundig norsk opplæring, i tillegg til annen relevant opplæring, slik at de kan bli aktive medlemmer av det norske samfunnet. De har rett til en tilpasset opplæring, knyttet til deres forutsetninger og evner.

Den allmenne og kulturelle målsetting som gjelder for grunnskolen generelt, danner også grunnlag for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Gjennom skoleløpet i Norge, skal minoritetsspråklige få være en del av den norske kultur, samtidig som de skal kunne ivareta og opprettholde sin kulturelle bakgrunn. Forutsetningen for at begge disse kulturene skal ivaretas er at det jobbes mot å utvikle en funksjonell tospråklighet. "Dette forutsetter en språktilegnelse som gir mulighet for en naturlig og situasjonsbetinget bruk av språkene" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 38)

Det er viktig at barna tidlig får mulighet til å utvikle sitt morsmål til det nivået som er nødvendig for problemløsning og kunnskapstilegnelse. Videre står det skrevet at det er viktig at trening i morsmålet starter allerede før skolealder, og undervisning i morsmålet, både skriftlig og muntlig bør ha et særlig fokus i de tidligste klassetrinnene. I de høyere klassetrinnene bør dette vurderes individuelt, i henhold til elevens behov, evner og forutsetninger. Det må tas spesielt hensyn til elever som har kommet til Norge, under skolealder. For disse elevene bør det brukes morsmålet som undervisningsspråk, der hvor det er nødvendig for at de skal kunne tilegne seg lærestoff.

Både pedagogisk og praktisk er det viktig at barna blir undervist i det språket de behersker best. I den grad det lar seg gjennomføre, bør de tospråklige barna tilegne seg kunnskap og lærestoff via sitt morsmål, frem til de kan få utbytte av undervisning på norsk. Skolen har som oppgave å vurdere balansen mellom undervisning på morsmålet og undervisning på norsk. En slik organisering av undervisningen vil variere, blant annet i forhold til antall elever som er tospråklige og muligheter for å finne morsmålslærere (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987).

### *2.1.3.2 M87 – kapittel 24 & 25*

Fagplanen viser til at minoritetsspråklige barn bør få tilrettelagt en god og funksjonell undervisning i sitt morsmål. Et barn som vokser opp i et hjem, vil ha et behov for å utvikle begge språkene gjennom hele sin skolegang og å kunne benytte dette gjennom livet. Utvikling og bruk av morsmålet danner også grunnlaget for utvikling av norsk. Dette forutsetter at de tospråklige elevene "har en aktiv deltakelse både i majoritetssamfunnet og i minoritetsgruppen" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 181)

Morsmålsundervisning skal ta særlig sikte på det å utvikle elevenes evne til å forstå, lytte, lese og skrive, slik at de kan uttrykke seg om hva de føler og tenker og ikke minst ha en forståelse av hva andre sier. Undervisningen skal bidra til at de får de språklige ferdighetene de trenger i ulike situasjoner, og det skal undervises om språkets betydning.

Den første tiden, er fokus på undervisning i morsmålet viktig. Den skal legge vekt på utvikling av morsmålet, da et tidlig fokus på morsmålet vil danne grunnlaget for utviklingen av språk- og begrepsutviklingen til barnet. Det er utviklingen av

førstespråket som legger føringene som utviklingen av andre språket (norsk).

Morsmålsundervisning må integreres i den ordinære undervisningen, og det bør være tilgang til egnede læremidler fra elevens hjemland.

Det bør legges vekt på lyttetrening og samtaler med eleven, om emner barna interesserer seg for (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987).

#### 2.1.4 Reform '94

På slutten av 1900-tallet kom myndighetene med forandringer i norsk utdanning. Tenåringer i videregående opplæring møtte reform 94, og elever på grunnskolen møtte reform 97.

I følge Sandberg og Markussen (2007) var Gudmund Hernes sentral i planlegging og utføring av reform 94 og 97. Hernes var kirke-, utdannings-, - og forskningsminister fra 1990-1995 og gikk inn for endring av hele utdanningsløpet som var tidligere.

En av grunnene til endring av utdanningsløpet var på grunn av at det var lite eller få alternativer for 16 åringer som skulle begynne på videregående skole. Med reform 94 ville det være flere alternativer og utdanningssystemet ville hjelpe ungdom inn i arbeidsmarkedet. Reform 94 trådte kraft i 1994, denne reformen ville gi elever tilbud om opplæring som ga studiekompetanse eller fagutvikling (Sandberg & Markussen, 2007).

Hovedmålet med reformen var at alle ungdommer skulle få like læringstilbud og at flest mulig fikk studiekompetanse eller yrkeskompetanse.

Stortinget satte i verk ulike tiltak i 1993, blant annet om lovfestet rett til videregående opplæring for 16-19 åringer. Måloppnåelsen med dette var at i løpet av tre års opplæring på videregående skole skulle elever få enten svennebrev, studiekompetanse eller yrkeskompetanse.

Med reform 94 fikk videregående opplæring en ny form og det ble etablert læreplaner for elevene, og som nevnt ovenfor fikk elever lovfestet rett til videregående opplæring (Sandberg & Markussen, 2007).

Selv om mange elever søkte videregående skole etter den nye reformen var det også noen som ikke fikk muligheten til å ha denne opplæringen. I 1994 var det en del 17 åringer som mistet anledningen til å ta videregående opplæring fordi de ikke hadde lovfestet rett til dette. Dermed kom det i følge Sandberg og Markussen (2007) frem at fra år 2000 fikk voksne søkere lovfestet rett til videregående opplæring. Dette kommer av at de yngre søkerne tok plassen til de eldre fordi de var rettselever. Mulighet for særskilt opplæring var også en mulighet, med tanke på at rett til opplæring gjaldt alle elever.

Dette var positivt for noen elever i den forstand at de ikke havnet bakerst i køen når kom til anlegg for opplæring. Flere elever kunne bruke tiden bedre på grunn av at opplæring kunne tas ut i løpet av fire- fem år. I følge Sandberg og Markussen (2007) hadde familiebakgrunn og tidligere prestasjoner i skolen noe å si for sjansene til å fullføre videregående opplæring og få yrkes- eller studiekompetanse.

### 2.1.5 Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet (forkortes L06) er en norsk skolereform som ble godkjent av Stortinget i 2004 og ble innført i både grunnskolen og videregående opplæring i 2006-2007.

Internasjonale studier viste at norske elever fikk dårligere resultater på ferdigheter som lesing, skriving og regning sammenlignet med andre utenlandske skoler Norge vil sammenligne seg med. Det viste seg også at det var store forskjeller mellom elever i de ulike norske skolene med tanke på etnisk - og sosial bakgrunn og kjønn.

Kunnskapsløftet skal hjelpe alle elever å få vesentlige ferdigheter som trengs for å kunne klare seg i livet generelt. Elever skal få like tilbud til å utvikle sine ferdigheter uavhengig av sosial eller etnisk bakgrunn. Kunnskapsløfte skal bidra til at alle elever vil få tilpasset opplæring og det vil bli lagt stor vekt på læring slik at elevene skal bli godt rustet til kunnskapssamfunnet (Utdanning – og forskningsdepartementet, 2017).

Kunnskapsløfte førte til endringer i norsk skole. Disse endringene er blant annet at alle elever skal få tydelig mål for hva de skal kunne. Det ble lagt større vekt på tilpasset opplæring for den enkelte elev. For grunnskolen kom det nytt programfag og 2.fremmedspråk ble obligatorisk. Med 2.fremmedspråk menes det for eksempel engelsk, fransk, tysk eller spansk og ikke morsmål for de som har norsk som andrespråk. Timetall for grunnskolen økte som førte til at kroppsøving, naturfag, matematikk og norsk fikk flere timer uten at det gikk ut over andre fag. Skoledagene ble med andre ord lenger for elevene. Det ble større satsing på kompetanseutvikling for lærere, skoleledere og instruktører (Utdanning – og forskningsdepartementet, 2017).

## 2.2 Forskningslitteratur

### 2.2.1 Ung i Telemark

Ung i Telemark, var et forskningsprosjekt som ble gjennomført på alle ungdomsskoler og videregående skolen i Telemark, våren 2015. Totalt svarte nesten 8500 ungdommer på undersøkelsen – 5526 på ungdomsskolen og 2948 på videregående skole.

I forskningsrapporten som ble utgitt fra Telemark fylkeskommune (2015), viser de til at 27 prosent av elevene ved videregående skole har hatt tanker om så slutte på skolen. Det står videre at en av fire har skulket skolen minst en gang det siste året. Syv prosent har blitt utsatt for plaging, utfrysning eller trusler fra andre ungdommer minst annenhver uke, og at en av fem ofte gruer seg til å gå på skolen. En av fem har vært plaget av ensomhet den siste uken, og seks prosent har hatt vondt i hodet hver dag den siste måneden. 13 prosent har symptomer på et depressivt stemningsleie. Videre rapporteres det at 64 prosent av elevene har planer om på ta høyere utdanning på høgskole eller universitet, Telemark ligger her lavere enn i andre deler av landet, som er på 68 prosent.

I følge Telemark fylkeskommune (2015) er det særlig jenter som tar høyere utdanning, og det har aldri vært så høy andel som har tatt høyere utdanning enn nå. Samtidig er det mange som ikke fullfører videregående skole, rundt 30% av ungdommer i Telemark fullfører ikke videregående skole.

### 2.2.2 Minoritetsungdom i skole

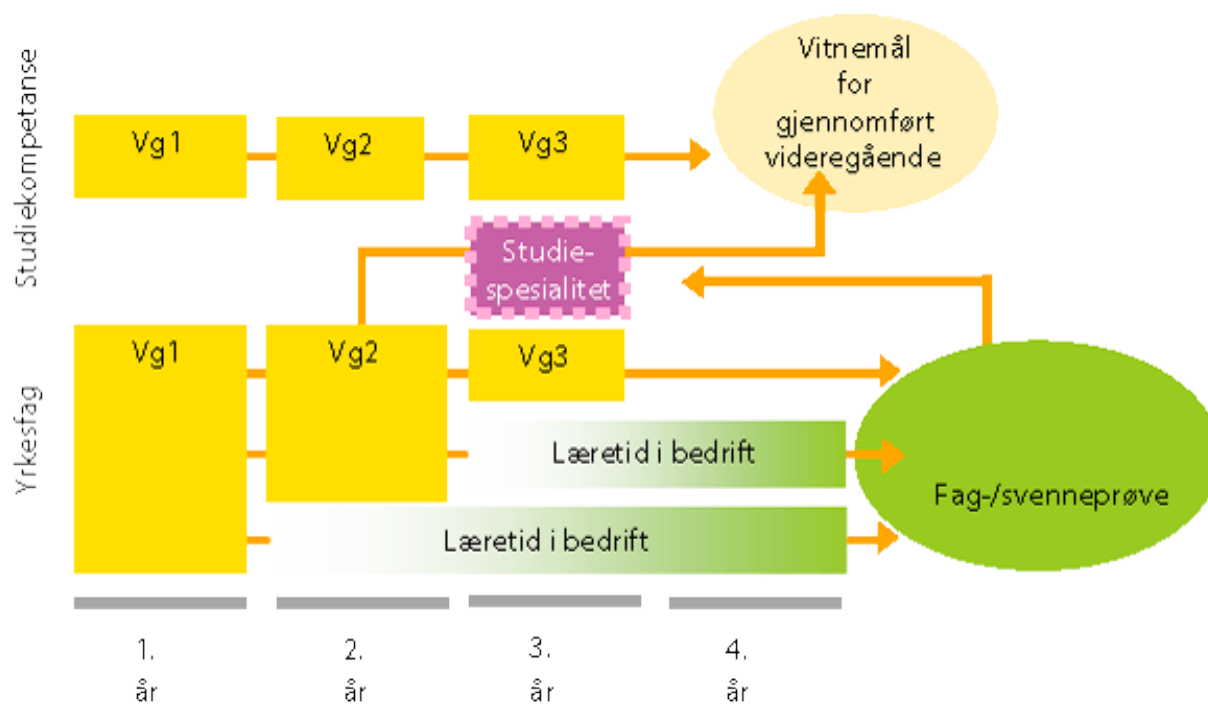
Lødding (2003) indikerer i sin studie *Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring* at etniske minoriteter er overrepresentert blant dem som

dropper ut av skolegang. I Lødding (2003) sin studie viser han til at det omtrent er dobbelt så stort frafall blant etniske minoriteter sammenlignet med majoritetsgruppen. Nyere studier viser at frafall også i stor grad er knyttet til kjønn, og at frafall er et kjent fenomen blant gutter med minoritetsbakgrunn. Fire av ti gutter som ikke er etnisk norske, fullfører videregående skole, innen fem år, mot seks av ti jenter med utenlandsk opprinnelse. Videre viser det at forskjellen mellom kjønnene er på hele 18 prosentpoeng, sammenlignet med ti prosentpoeng om man ser hele ungdomsgruppen samlet. Dette viser at det også er en forskjell mellom kjønnene når det gjelder frafall, uavhengig av etnisitet (Rogstad, 2016, s. 136-137).

Det tallene ikke viser, er en felles årsak for frafall i videregående opplæring. Rogstad (2016) sier at det som beskrives over kalles en statistisk samvariasjon, men som vi er ute etter i vår forskning, ville beskrivelser knyttet til årsaksforhold vært det interessante å se på. Videre sier Rogstad (2016) på at frafall ikke bare kan være knyttet til kultur og ikke-etnisk norsk bakgrunn, for da burde også jenter være like utsatt som gutter. Det pekes på at det synes som det er en kombinasjon av ikke-etnisk norsk bakgrunn og gutter, som er særlig utsatt for frafall i videregående skole.

Rogstad (2016) viser til Lødding (2009) sin forskning *Sluttere, slitere og sertifiserte*, som viser at mange med minoritetsbakgrunn velger linjer og kurs, som fra før av har høyere frafall enn annen type opplæring. Det vises også at majoriteten av guttene som velger yrkesfaglig studiespesialisering, tilsynelatende sliter med å få lærlingplass.





Figur 2-1 Opplæringsmodell for videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2008)

Lødding (2009) sier at spesielt innvandringsgutter møter en del fordommer når de søker lærlingplasser. Dette kan vise en annen type årsak til frafall, hvis det viser seg at det er en forskjellsbehandling og en annen holdning mot minoritetsgrupper, kan frafall knyttes til hvordan majoritetssamfunnet behandler ikke-etnisk norske. Slik diskriminering, og forskjellsbehandling blant etniske minoriteter, da særlig blant det mannlige kjønn er dokumentert i en forskning gjort av Midtbøen og Rogstad (2012), *Diskriminerings omfang og årsaker - Etniske minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv*.

Rogstad (2016) sier man må se på kombinasjonen gutter og minoritet, og hvorfor ikke jenter med etnisk minoritetsbakgrunn har like høyt frafall som guttene. Han mener dette kan handle om såkalt sosial kontroll. Rogstad (2016) sier kort fortalt at dette handler om at jenter med minoritetsbakgrunn ofte har høyere grad av manglende frihet og derfor har færre handlingsalternativer, og at de på denne måten automatisk har "kun" denne arenaen de kan hevde seg i. Videre peker han på at gutter ofte ikke er underlagt

den samme sosiale kontrollen, og i større grad kan "gjøre som de vil". Det kan også være at det er noe annet, mer særegent med gutter, og vi kan da se tilbake på de vi beskrev over, hvordan minoriteter fremstilles i det offentlige rom. Rogstad (2016) peker på at dette er et mer konstruktivistisk perspektiv, det han refererer til som Thomas-teoremet; hvordan man definerer sin egen virkelighet, vil få betydning for ulike resultater. Som for eksempel, forventer etniske minoritetsgutter at de blir møtt med fordommer og diskriminering, vil dette være et hinder i deres skolegang og da eksempelvis i forhold til søking av lærlingplass.

## 2.3 Skole – teoretiske perspektiver

### 2.3.1 Den norske skole

Den norske skole bygger på et prinsipp om at alle 15-16 åringer har rett til å gå på videregående skole, og et tall på hele 97 prosent av alle elever fra ungdomsskolen fortsetter på videre utdanning. Dette vil si at omtrent alle fortsetter på videregående skole etter fullført ungdomsskole. Det tallene derimot viser er at det er en stor andel, på hele 30 prosent, som ikke fullfører videregående opplæring. Hvilke faktorer som spiller inn i forhold til gjennomføring av videregående skole, er noe Markussen, Frøseth, and Sandberg (2011) har forsket på i sin artikkel *Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education*. De viser til at elever som går ut av ungdomsskolen med gode resultater, oftere klarer å fullføre videregående skole. De peker også på at elever hvor foreldrene har høyere utdanning, ofte fullfører videregående opplæring. Sammenlignet med elever hvor foreldrene har lavt utdanningsnivå.

Haug (i Nordahl, 2003) viser også til at elever med foreldre med lavt utdanningsnivå, og elever med minoritetsspråklig bakgrunn ofte kommer til kort i skolen. Nordahl (2003) peker på at avstanden mellom de beste og de dårligste er stor. Spesielt skårer guttene svært mye lavere enn jentene.

### 2.3.2 Flerkulturell skole

Det som omtales som en flerkulturell skole, er skoler som har en stor andel minoritetsspråklige elever. Skolen kan gjerne bli ansett som flerkulturell, mens den på samme tid har elever med manglende mestring av norsk som ofte oppleves som problematisk. Flere lærere opplever det som problematisk at elevenes kompetanse ikke er tilpasset skolens tilbud. Med bakgrunn i elevenes manglende ferdigheter, settes det inn kompensierende tiltak, slik at eleven tilpasses undervisningen – ikke at undervisning blir tilpasset eleven.

Hauge (2004) viser til at det finnes skoler, hvor det fokuseres på hva elevene mestrer og det bygges på de ferdigheter og kunnskaper den enkelte elev faktisk har. Der hvor skolen tilpasser læringen til elevens behov, hvor dette er ordinære integrerte tilbud. Dette er det som blir omtalt som den felleskulturelle skolen. Begge disse skolene omtaler seg som flerkulturelle, men de har en svært ulik forståelse av begrepet, og hvordan dette integreres i en skolehverdag, i forhold til å ivareta og inkludere mangfoldet av elevene.

Det finnes også en skole som omtaler seg som internasjonal skole. Dette er en skole som begynner fra bunn, hvor elever blir likestilt, uavhengig av nasjonalitet, kultur og språk. Der hvor det i noen skoler forekommer sosial stigmatisering av minoritets elever, vil det ofte i den internasjonale skole endres til en inkludering og likeverd av minoritets elever, via diverse tiltak og språkbruk. For å oppnå dette i norske skoler, må man ha fokus på en nytenkning, holdningsendring og utvikling av en ny felles plattform som rommer alle elever. "...utvidet sin forståelse av hva begrepet norskhet kan innebære, og av hva en norsk skole kan romme" (Hvistendal, 2002).

En skole som oppleves og fremstår som fullstendig kulturell og språklig homogenisert, vil kunne utløse mye frustrasjon blant minoritets elever. Hauge (2004) sier at en slik skole vil kunne oppleves som uforanderlig, der majoriteten har språklig og kulturelt hegemoni.

Det er viktig at forståelsen for begrepet det flerkulturelle, ikke bare innebærer at vi er mennesker med et mangfold av ulike bakgrunner, det handler om at man må skape et felles rom, der alle har like muligheter, like muligheter for å fremme sine synspunkter, like muligheter til å delta i prosesser som har konsekvens for fremtidig livsutfoldelse. Hauge (2004) har to måter å se på den flerkulturelle skole på. "På den ene siden har vi den problemorienterte, assimilerende og marginaliserende skolen. På den andre siden har du den ressursorienterte, likeverdsbaserte og inkluderende (integrerende) skolen: den felleskulturelle skolen (Hauge, 2004).

En skole som er assimilerende, marginaliserende og er problemorientert, vil vise til tilstedeværelsen av minoritetsspråklige elever. Disse elevene blir identifisert, gjerne på bakgrunn av et ikke-nordisk utseende, og vil med dette si at skolen er flerkulturell.

### 2.3.3 Sosial utjevning

En av de viktigste intensjonene til norsk skole, er sosial utjevning. Det vil si at det ikke skal være et skille mellom elevene, uavhengig av farge, etnisitet, foreldres inntekt eller sosial bakgrunn. ”..å gi alle elever, uavhengig av deres forutsetninger, evner og sosiale bakgrunn, like muligheter gjennom et likeverdig opplæringstilbud” (Nordahl, 2003, s. 69).

Som nevnt ovenfor hevder Haug (i Nordahl, 2003) at elever med foreldre med lavt utdanningsnivå, og elever med minoritetsspråklig bakgrunn ofte kommer til kort i skolen. Nordahl (2003) peker på at avstanden mellom de beste og de dårligste er stor. Spesielt skårer guttene svært mye lavere enn jentene. Dette mener Nordahl er en viktig grunn til å stille spørsmål ved om skolen lykkes med den sosiale utjevningen. Et av de viktigste prinsippene er faktisk et likeverdig tilbud for alle, uavhengig av sosial bakgrunn, foreldres utdanning og eget opphav. Det viser seg, som tidligere nevnt, at blant annet elever med minoritetsspråklig bakgrunn kommer til kort i den norske skole, har vi da virkelig klart å få til den sosiale utjevningen?

### 2.3.4 Tilpasset opplæring

En annen viktig intensjon, og som også er lovskrevet, er elevenes rett til spesialundervisning, jmf Opplæringslova §5-1. Her står det skrevet at elever som ikke har eller får tilfredsstillende utbytte av ordinært skoletilbud har rett til spesialundervisning. Det skal legges særlig vekt på utviklingsutsiktene til elevene. En majoritet av elevene viser til at de syns undervisningen kan være ensformig, kjedelig og at utdanningen gir lite mening. Nordahl (2003) viser til en undersøkelse basert på spørreskjemaer til både lærer og elever. Denne viser at spesielt i ungdomsskolen er det mye tavleundervisning og individuelt arbeid som har stort fokus. Det viser seg at elevene har få muligheter til å påvirke eller inkluderes i undervisningen. Det kan da stilles spørsmål til hvorvidt skolen tilpasses elevenes enkelte behov, og om det er

elevenes oppgave å tilpasse seg de allerede fastsatte rammene i norsk skole? ”Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til en positiv læring og utvikling for den enkelte elev og vil sikre eleven en skolehverdag som fremmer helse og trivsel” (Nordahl, 2010, s. 115). Nordahl peker videre på at det finnes flere goder ved et inkluderende og bra læringsmiljø, det viser seg at det fremmer den faglige læringen samtidig som det bidrar til dannelsen.

### 2.3.5 Ungdom som aktører i skolen

Hva er egentlig et godt læringsmiljø? Dette finnes det ikke et fasit svar på. Det vi derimot kan si noe om, er at en god relasjon mellom elev og lærer er av stor betydning, for begge parter. En klar og tydelig ledelse. Tydelig målsetting, og en variert undervisning er faktorer som viser til et godt læringsmiljø, og som viser seg å føre til gode resultater i skolen (Nordahl, 2003).

Viktig er det at ungdom selv får muligheten til å være aktører i skolen og undervisningen. Nordahl (2003) understreker betydningen av å tenke på ungdom som handlende og villende individer. Begrepet makt er viktig å trekke inn her, lærerne er de som har den gitte makten. Dette vil med andre ord si at lærerne utøver dominans over elevene.

Det viser seg ”at mange av elevenes verdier, meninger, symboler, interesser og aktiviteter ikke blir verdsatt og aktivt tatt i bruk i opplæringen” (Nordahl, 2003, s. 179). Hvordan stemmer dette overens med retten til tilpasset opplæring? Det gir lite rom for individuell tilpasning, når det virker som om de ulike aktørene ikke har interesse for det elevene forteller.

### 2.3.6 Innvandrerungdom i norsk skole

I følge Bakken (2003), er det godt dokumentert at særlig innvandregutter, har høyere frafall i skole enn etnisk norske. Det pekes videre på at det er store variabler også her, basert på hvilke land de kommer i fra. De som har bakgrunn fra såkalt meritokratisk kultur – det vil si en kultur med fokus på skolegang og ytelser, gjør det meget godt i skolen.

Når det gjelder høyere utdanning er innvandrerungdom et unntak, gjennomgående her er at de til tross for at foreldrene har lavt utdanningsnivå, har innvandrerungdom store ambisjoner når det kommer til høyere utdanning. Det er flere minoritets elever som går direkte over i høyere utdanning, sammenlignet med majoritets elever.

Så hva er da grunnene til at det er større frafall i videregående for mange ikke-vestlige innvandrere? Etniske minoriteter, særskilt fra den tredje verden, har lavere utdanning enn det norske gjennomsnittet. Dette kan i mange tilfeller tenkes å forplante seg til barna, da foreldrene ikke kan bistå barna sine i forhold til skole. Det kan også være stor avstand fra kulturen i hjemlandet til skolekulturen vi har her i Norge.

I norsk skole er det et særlig fokus på det norske språk. Innvandrerforeldre vil i mange tilfeller snakke morsmål hjemme, og vil derfor ikke bidra til utviklingen av hovedspråket, norsk, i skolen. Utviklingen av teknologi kan også tenkes å være med på at det "naturlige presset" på å lære norsk, gjennom internett, fjernsyn osv, har forsvunnet mer og mer, da det nå er enklere å holde tett språklig kontakt med opphavslandet. Man kan få inn tvkanaler fra hjemlandet, Skype, finne filmer på Youtube osv.

Manglende språkferdigheter blir gjerne et hinder i å fullføre skolegangen. Desto svakere norsk språkferdighet en innvandrerelev har, jo vanskeligere blir det å tilegne seg kunnskap i de ulike fag, hvor undervisning og læremateriell er på norsk.

Ikke etnisk norske, som er født i et annet land, får en ekstra utfordring i skole, i tillegg til at de må lære seg norsk, skal de også tilegne seg kunnskap i andre fag. De som kommer til Norge i tenårene, må også sette seg inn i og lære seg et helt annet skolesystem enn hva de ofte er vant til. Spesielt i de yrkesfaglige retningene, må man lære seg mange nye begreper, noe som kan være vanskelig i seg selv dersom man har norsk som morsmål. Det viser seg at ekstra timer i norsk ofte ikke bidrar positivt, da dette kommer i tillegg til alt annet som er på et ordinært pensum (Bakken, 2003).

Bakken (2003) peker på at opplæringen i yrkesfag vil si 35 timer innsats ukentlig, her vil da altså grunnleggende norskopplæring komme som tillegg, noe som lett kan bli tungt for de ikke etnisk norske, og dermed vil også motivasjonen forsvinne. Videre peker Bakken (2003) på at innvandrerungdom også fort kan bli diskriminert, spesielt med tanke på læreplasser i videregående skole. Er dette noe innvandrerungdom merker selv, vil de kanskje få en opplevelse av å bli ført inn i en blindgate. Med tanker om at skolegangen ikke kan avsluttes på ordinær måte, som igjen vil føre til en økt fare for frafall.

Mennesker er skapt for å lære språk, men lærer det fortere og enklere jo yngre de er. Den naturlige og viktigste delen av språkutviklingen hos mennesker, skjer før man begynner i skole. Derfor er det viktig at innvandrerbarn som kommer til Norge i barnehagealder, fort blir satt inn i barnehager eller andre miljøer hvor norsk er det dominerende kommunikasjonsspråket. Innvandrere som kommer til Norge i tenårene, får tilbud om norskkurs før de starter i videregående opplæring, slik at de forhåpentligvis kan tilegne seg fagene på likt nivå som etnisk norske elever.

Hauge (2004) hevder at minoritetsspråklige elever klarer seg dårligere på skolen enn hva de majoritetsspråklige gjør. Hun viser til en undersøkelse gjort av kanadiske Jim Cummins, hvor han belyser minoritetsspråklige elevers skolesituasjon. Han viser til en del faktorer som har innvirkning på elevenes dårlig skolemestring. Han mener det finnes hemmende strukturer i skolen som fører til vansker for elever. Han sier videre at minoritetsspråklige elever diskrimineres i skolen, fordi skolen ikke bygger på elevenes kunnskapsbase som de har med seg hjemmefra. Skolen og deres pensum er bygget på



hvite middelklasseverdier, som undergraver erfaringene til minoritetsspråklige og deres verdier. Han sier videre at skolen ofte har stort fravær av lærere som kan kommunisere med elever og deres foreldre, på et språk de forstår, og dette gjør at foreldrene til minoritetsspråklige ofte blir ekskludert i deltakelse på skolearenaer. Han hevder videre i sin undersøkelse, at der hvor det blir benyttet tospråklig lærere, blir dette sjeldent verdsatt verken av skoleledelse eller kollegaer. I Cummins sin forskning viser han også til at i lærerutdanningen, blir det viet lite undervisning til kunnskap om flerkulturalitet, noe som gjør at nyutdannede lærere må tilegne seg slik kunnskap selv, eller ta videreutdanning dersom de ønsker denne kompetansen.

I Norge, sier Hauge (2004) at Joron Pihl også peker på disse faktorene i sitt forskningsarbeid. Hun viser til det hun omtaler som en monokulturell skole, der språk og bakgrunn ikke anerkjennes. Hun hevder at skolens hovedfokus er minoritetsspråklige elevers manglende forståelse av norsk språk og norsk kultur. Pihl mener "det er gjennom en flerkulturell og ikke monokulturell skole man kan skape likeverdige betingelser for barn og unge, i skolen, noe som vil motvirke utviklingen av skolepåførte spesialpedagogiske behov hos grupper av elever" (Hauge, 2004, s. 46).

I en såkalt flerkulturell skole bør lærerne ha kunnskap og evne til å ivareta det språklige og kulturelle mangfold som er i en elevgruppe. Dette kan gjøres ved at lærere, via deres utdanning, får kunnskap om hvordan man skal ivareta det flerkulturelle perspektivet, og at dette ikke bare er forbeholdt de som tar videreutdanning.

## 2.4 Cummins språkteori

I mange skoler rundt om i verden begynner barn på skolen når de fyller fem eller seks år. Barn kommer til skolen med språk de har lært i deres hjem og for eksempel i barnehager, som vi har i Norge. Vi tilbringer 10 år på grunnskole og mulighet for 3 år på videregående, hvor vi blant annet fokuserer i stor grad på å utvide språkkompetanse. Elever tilegner seg lese- og skriveferdigheter på skolen. Elever tilegner seg også det "tekniske" språket i ulike fagområder som naturfag, matematikk og samfunnsfag. Språkferdigheter er viktig på skolen og elevers fremtidsmuligheter er avhengig av hvor mye eleven klarer å tilegne seg det spesialiserte språket som kreves for å bli faglig kvalifisert. Elevers språkkunnskaper blir vurdert gjennom eksamener eller standardiserte tester som fokuserer på dimensjoner for akademisk språk. Det blir vurdert ulike faglige kunnskaper som blant annet grammatikk, evne til å lese komplekse tekster, eller skrive om ulike komplekse temaer (Cummins, 2000).

Nedenfor skal vi forklare en teori som Cummins skriver om og mener er viktig for å forstå tospråklige eller minoritets elever ståsted når det kommer til skole og deres mulighet for å forstå språket, som i dette tilfellet er det norske språket.

Cummins teori handler om at barn og unge må ha gått grunnskole mellom 5-7 år for å kunne lære seg det han referer til som det akademiske språk, og at ved oppnåelse av dette får minoritets elever en mulighet til å klare seg på videregående skole. Minoritets elever har med andre ord større sjanse til å fullføre videregående, og mindre sjanse til falle utenfor på grunn av manglende språklig ferdigheter. En av forskningene til Cummins viser følgende: "... it took immigrant children, who arrived in Canada after the age of six, between five and seven years, on the average, to approach grade norms in English CALP" (Baker & Hornberger, 2001, s. 116).

CALP står for Cognitive/academic language proficiency som på norsk betyr kognitiv akademisk språkferdigheter.

Cummins forklarer at det tar innvandrerbarn, etter fylte seks år, mellom 5-7 år i gjennomsnitt å lære det akademiske språket. Cummins peker på at det er særskilt viktig å kunne det akademiske språket, for å kunne klare seg relativt godt på skolen.

Eksempel på dette er hvis et barn kommer til Norge i 4. trinn, i følge Cummins, skal dette barnet klare å komme til et greit akademisk nivå på videregående, fordi barnet har 6 år med grunnskole, før videregående skole. Da skal dette barnet klare å fullføre videregående skole, i forhold til de språklige ferdighetene barnet besitter.

Hvis et barn kommer til Norge og begynner i 7. trinn, har dette barnet 3 år med grunnskole, før videregående skole. Med tanke på at barnet må ha 5-7 år grunnskole for å kunne lære det akademiske språket, vil det dermed bli vanskelig å fullføre videregående skole om man starter med norsk opplæring i 7. trinn.

For å lære språk generelt, eller å mestre basisferdigheter, mener Jim Cummins at det er mulighet for å lære dette på ca 2 år, men han mener at dette ikke er nok for å kunne klare seg på skolenivå.

Tabellen på neste side er en modell som viser tiden som kreves for å oppnå alderstilpassede nivåer av akademiske språkferdigheter i for eksempel norsk for minoritetsungdom med morsmålets leseferdigheter:

Ankomst til Norge og norsk skole	Antall år igjen til å fullføre grunnskolen på	Cummins mener:
4. trinn	7 år	Eleven vil ha mulighet til å lære og forstå det akademiske språket som blir lært på videregående
7. trinn	4 år	Eleven vil ha problemer med det akademiske språket som blir lært på videregående
9. trinn	2 år	Eleven vil kunne ha kommunikative norskferdigheter

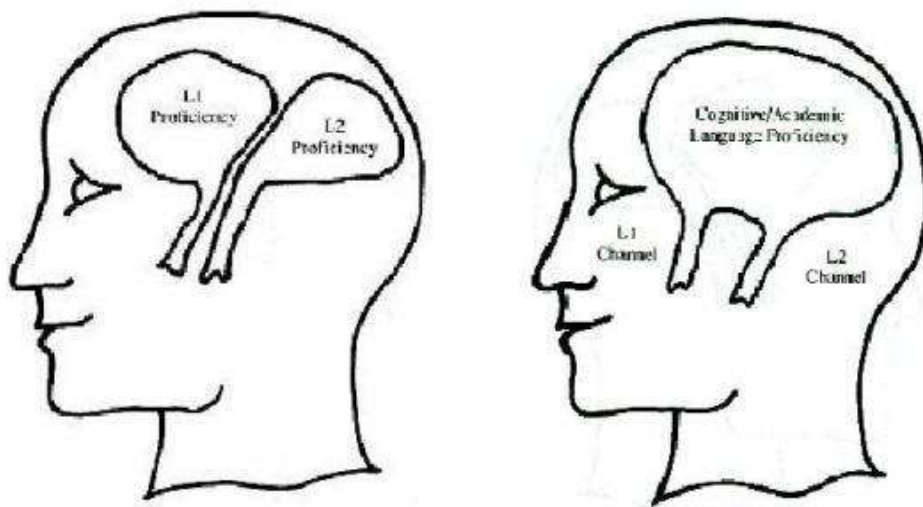
*Tabell 2-1 Alderstilpassede nivåer av akademiske språkferdigheter*

Minoritets elever som ikke har hatt 5-7 år med norsk grunnskole risikerer å ha et faglig underskudd av betydelige norskkunnskaper og kan derfor ofte miste sammenhenger i undervisninger. Lave skoleprestasjoner eller testresultater blant minoritetsspråklige elever kan vi derfor, i følge Cummins (2000), knyttes til mangel av språkkompetanse.

Det tar betydelig lenger tid for å oppnå alder tilpassede nivåer av akademiske ferdigheter i andrespråk, enn det tar å tilegne seg språkkunnskaper som ansikt-til-ansikt kommunikasjon eller basisk språkferdigheter.

Cummins legger stor vekt på tospråklighet og hevder at tospråklighet ofte er truet av subtraktive press av majoritetsspråklige. Med subtraktiv press, eller subtraktiv tospråklighet menes det at andrespråket skjer på bekostning av førstespråket. Det er da minoritetsspråklig blir tvunget til å forlate sitt morsmål av majoritetsspråket.

Cummins mener at det er mulighet til å utvikle andrespråket parallelt med utvikling av det første språket. Dette kan skje hvis språk og kultur er høyt verdsatt, for eksempel har vi norsk som andrespråk på skoler i Norge, hvor elever har morsmålslærer til å hjelpe utviklingen med morsmål og andrespråket, som er norsk. Dette kalles for additiv tospråklighet som betyr at språk kan utfylle og berike hverandre. En må nødvendigvis ikke slette alt av morsmål for å kunne lære et nytt språk, men kan bruke morsmålet som et hjelpemiddel eller verktøy for å forstå andrespråket.

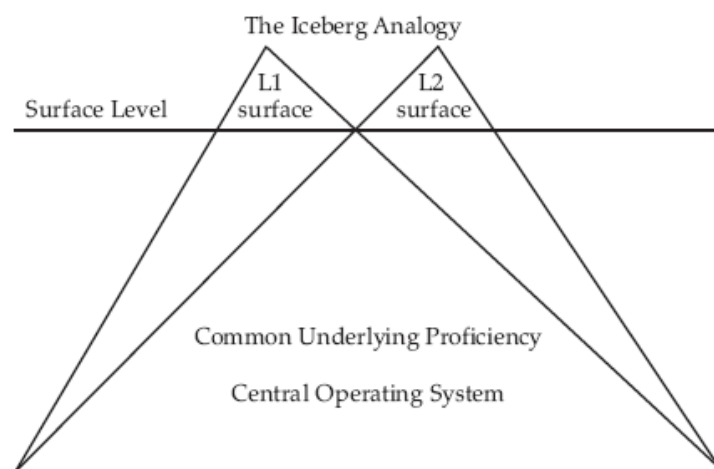


*Figur 2-2 The Separate and Common Underlying Proficiency model of bilingualism, 2001*

Bildet til venstre ovenfor viser et hodet med to separate bobler. Disse boblene illustrerer første språket (Language 1) og andre språket (Language 2). Tegningen viser at stimulering av en boble innebærer at den andre ikke blir stimulert.

Bildet til høyre viser en boble med to kanaler. Dette bilde illustrerer at L1 altså morsmål og (L2) andrespråket, er avhengig av hverandre. Cummins i Baker & Hornberger (2001) forklarer at i løpet av perioden barn lærer et språk får barn et sett av ferdigheter og kunnskaper som barn kan bruke for å lære og forstå andre språket.

En annen måte dette er illustrert på, vises i figuren under. Den såkalte isfjellmetaforen – The Iceberg Analogy.



*Figur 2-3 The Iceberg Analogy – Den tospråklige situasjonen (Tabula Rasa, 2017).*

Figuren over illustrerer de man kaller to isfjelltopper. Den ene toppen, L1, illustrerer første språket, den andre toppen L2, illustrerer andre språket. I disse toppene ligger det Hauge (2004) refererer til som overflatespråket. Barn tilegner seg overflatespråket relativt raskt, det innebærer kommunikasjon og mestring av språket i interaksjon med

andre. De menneskene som er på dette nivået, kan snakke korrekt norsk, men har samtidig lite ordforråd.

Ser vi i det største område i figuren, Central Operating System, så er dette et felt som er felles for begge språkene. I dette området "ligger den intellektuelle utviklingen, for eksempel de logiske operasjonene, resonneringsevnene, evne til problemløsning, til å knekke lesekode, men også den skolefaglige læringen lagres her" (Hauge, 2004, s. 54). Har man lært om fordøyelsessystemet, er dette en kunnskap man kan bruke i forståelsen av andre kroppslige fenomener. Hauge (2004) peker på at det er denne kunnskapen i språket som har noe og si for skolefaglig utvikling. Det er derfor skolen bør se viktigheten av å undersøke denne kunnskapen, kontra hvor gode norskspråklige ferdigheter en elev har. Derfor kan man si at en god grunnforståelse er viktigere enn selve språket.

#### 2.4.1 Minoritetsfamilier og bruk av språk

I en av undersøkelsene til Cummins viser det seg at minoritetsgrupper som har en tendens til å gjøre det dårlig på andrespråket, hvor blant annet dette kommer frem i skolesituasjon, kan være på grunn av holdninger disse har mot majoritetsspråket. Det kan være at elevene ikke ønsker å lære majoritetsspråket og det kan være at elevene ikke får hjelp hjemme. Andre grunner kan være at foreldrene har ambivalens mot majoritetskulturen og tenker at de ikke skal være i landet lenge nok til å trenge å lære språket. Det kan også være at minoritetsspråklige er usikker på sitt eget morsmål som gjør at det blir vanskelig å lære majoritetsspråket.

Cummins, i Baker og Hornberger (2001) mener at de minoritetselevne som gjør det bra på skolen, pleier å være motiverte for å lære majoritetsspråket og ofte (ikke alltid) har en sterk følelse av stolthet over egen kulturelle bakgrunn

*„Minority groups that do well in school tend to be highly motivated to learn the majority language and often (though not always) have a strong sense of pride in their own cultural background” (Baker & Hornberger, 2001, 128).*



## 2.5 Sosial & kulturell kapital

### 2.5.1 Sosial kapital

Bourdieu, Loury, Coleman og Putman, er fire forskere som har hatt stor innflytelse på nåtidens forståelse av sosial kapital. Sosial kapital forstås som "tillit, sosiale normer og deres håndheving, sosiale nettverk preget av gjensidighet, og engasjement for fellesskapets beste. Sosial kapital deles ofte opp i ulike nivå, individ, lokalsamfunn og nasjon" (Norsk forskningsråd, 2005).

Sosial kapital kan være som et bindeledd mellom likesinnede, og som en bro blant mennesker med ulik status i samfunnet. Sosial kapital kan sees på som noe individer kan utvikle og bygge opp, noe man benytter for seg selv og ikke minst noe som kan brukes til å nære egne interesser. Dette tankesettet knyttes særskilt til

Bourdieu, Loury, Coleman og Putman. Sosial kapital er noe som skapes av enkeltpersoner egen innstas av "tid, krefter og oppmerksomhet, og at sosial kapital langt på vei er et offentlig gode som også andre enn de personene som har foretatt slike investeringer av tid, krefter og oppmerksomhet, kan dra fordel av" (Norsk Forskningsråd, 2005).

Barn og ungdoms oppvekstvilkår knyttes til hvilken sosial kapital de innehar, men også i forhold til blant annet resultater i skole, mulighet for arbeid, integrering av etniske minoriteter og flyktninger, helse og velvære og lovlidighet. Sosial kapital består av "sosiale nettverk og medlemskap i grupper som familie, venner, bekjente, kolleger, naboer, medstudenter, frivillig organisasjoner osv." (Aakvaag, 2008, s. 153). Gjennom å ha tilgang til ulike sosiale nettverk kan aktøren sette seg i en posisjon som gagnar aktøren senere. Dette kan være i form av at man bruker ulike relasjoner for å eksempelvis skaffe seg en jobb.

For å styrke et individs sosial kapital, sees det på som viktig å finne ulike tiltak, særskilt innenfor skolen, som kan styrke den sosiale kapitalen. Det er innenfor nærmiljø og skole at dette har særlig effekt for å fremme den sosiale kapitalen. Dette kan være for eksempel ballbinger og lekeplasser. Innenfor etniske minoriteter kan det eksempelvis være flyktningguider.

Sosial felt vil si ulike arenaer innenfor det sosiale rom. Den viktigste forskjellen mellom et sosialt rom og felt er at det sosiale rommet er fylt opp av de ulike kapital typene, mens i det sosiale feltet blir en aktørs posisjon bestemt ut i fra hvor mye feltspesifikk kapital han eller hun besitter. Kommer du utenfor den bestemte kapitalen, vil aktørens innflytelse opphøre. (Aakvaag, 2008)

### 2.5.2 Kulturell kapital

Kulturell kapital er den kapitalen man kan oppnå ved å for eksempel være høyt utdannet, men det kan også være å inneha stor kunnskap om ulike kulturer, og "beherske høykulturen i samfunnet" (Aakvaag, 2008, s. 152).

Kulturell kapital kan være en forståelsestype hvor man har "knekt" den kulturelle koden i samfunnet. Det innebærer at en er mektig innenfor de kulturelle delene i samfunnet. Det vil si at man for eksempel har bedre muligheter i arbeidsmarkedet eller har makt gjennom gode resultater i utdanning, og har gode sosiale miljøer tilgjengelig. Etniske minoriteter vil derfor kunne sies og ha lav kulturell kapital når de kommer til Norge. Den kulturelle kapitalen kan være liten, eller helt fraværende da den "nullstilles" ved ankomst.

Kulturell kapital er internalisert og har ingen ytre form, denne kapitalen kan gi en form for symbolsk makt gjennom å generelt ha en god status i samfunnet (Aakvaag, 2008).

I følge Aakvaag (2008) kan kulturell kapital deles i to former. Den ene formen kalles for "dannelse", noe som innebærer å ha klokskap ved å kjenne igjen og kontrollere høykulturen i samfunnet. Denne dannelsen får man i tidlig alder, gjennom hele livet, med familien som den viktigste sosialiseringsgiver. Den andre kapitalen er det han kaller utdanningskapital, denne får man gjennom skoler, deriblant høyskoler og universiteter. Det er viktig å inneha kunnskap, slik at man kan mestre den ledende kulturen i samfunnet.

Den symbolske makten Aakvaag (2008) refererer til er symboler i form av "språk, skilt, klær, væremåter, verdier, normer og andre uttrykk som medvirker til å danne en kultur" (Norvoll, 2009, s. 88). Disse symbolene anses som viktige da de er med på å forme samhandling, identitet og virkelighetsforståelse. "Disse symbolene har også en viktig rolle ved legitimering av makt. Symbolsk makt er ofte normmakt. Den påvirker hvem som har størst mulighet til å definere hva som skal regnes som rett og galt i et samfunn (Norvoll, 2009, s. 88). Symbolsk makt viser at det baseres på språk og kommunikasjon mellom mennesker. Språket er broen som binder mennesker sammen. Sosial ulikhet i samfunnet, kan gjenspeiles i den ulike fordelingen av språklige ressurser. Som nevnt kan språk både bidra til å utjevne, men også skape enda større sosiale forskjeller.

## 2.6 Marginalisering

Marginalisering kan forstås på ulike måter, opprinnelig kommer begrepet fra det latinske ordet *margio*, som oversettes til kant eller grense. Innenfor sosiologien vil begrepet beskrive som det Heggen, Jørgensen og Paulgaard refererer til som en slags mellomposisjon. Det handler om fravær eller manglende deltakelse fra sosiale arenaer hvor det forventes at man skal delta, som for eksempel skole. Som nevnt tidligere blir ofte feks. innvandrerforeldre ekskludert fra skole, da det er manglende kommunikasjon med lærer grunnet språkferdigheter. Dette vil kunne overføres til barna, som da ikke har den samme inkluderingen som etnisk norske elever har. Det er forventninger om hvordan man skal oppføre seg, hvordan livet skal leves, disse forventningene kommer an på "lokale forhold, ut fra kjønn, alder og sosial bakgrunn" (Heggen, Jørgensen & Paulgaard, 2007, s. 56).

"Marginalisering kan oppfattes som det motsatte av integrering. Integrering fører til fastere forankring på de viktige arenaene. Marginalisering derimot er prosesser som svekker stabil forankring og deltakelse" (Heggen, Jørgensen & Paulgaard, 2007, s. 56). Dette kan være både sosiale, strukturelle, psykologiske eller kulturelle prosesser, og er ofte et uttrykk for tilbaketrekking fra sosial deltakelse. Utvikler disse prosessene seg, øker dette risikoen for sosial utstøting. Som tidligere nevnt vil det å være marginalisert si å befinne seg i en slags mellomposisjon, en posisjon mellom sosial inkludering og sosial utstøting. Det er viktig å påpeke at man kan være marginalisert på en arena og samtidig være integrert på en annen.

Marginalisering en posisjon man er i, når man nesten har falt utenfor felleskapet i samfunnet. Øia og Fauske (2005) sier at man er i mellom integrasjon og ekskludering. Man er ikke helt utenfor samfunnet, man har fortsatt en fot innenfor, men samtidig er man ikke normalt delaktig i viktige sosiale arenaer og virksomheter. Er man i en marginalisert posisjon vil man føle lite tilhørighet, en risikofaktor her vil være at en marginalisert ungdom vil finne tilhørighet i marginaliserte grupper. Det vil si at

ungdommen selv tilhører et felleskap og vil kanskje ikke føle seg marginalisert, mens gruppen han/hun tilhører er så og si utstøtt, eller marginalisert fra samfunnet. Marginaliserte unge er ikke fastsatt i denne posisjonen, Øia og Fauske (2006) skriver sier det er noe bevegelig over tilstanden. Det avhenger av hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer hver enkelt personer har. I bestefall vil man komme seg ut av den marginaliserte posisjonen, og igjen bli delaktig i samfunnets fellesskap. Motsatt blir det om ungdommen blir fullstendig ekskludert.

### 2.6.1 Kulturelt perspektiv

Når vi snakker om marginalisering i et kulturelt perspektiv vil det si "forklaringer på marginalisering som understreker kulturkonflikter (Heggen, Jørgensen & Paulgaard, 2007, s. 58). Et slikt perspektiv tar ofte utgangspunkt i et lokalsamfunn, hvor individene er knyttet til hverandre gjennom tradisjoner, felles normer, plikter, vaner og like rettigheter. Samfunn som blir sett på som stabile, hvor man har en felles historie. I slike samfunn dominerer de egne skikker, verdier og sosiale identitet, det blir lite påvirket fra "utsiden". Med andre ord, tradisjonene innad i slike samfunn påvirkes og utfordres sjeldent, og får leve videre. Marginaliseringen her kan komme når et individ blir stående mellom to ulike kulturer. Et eksempel her kan være innvandrerungdom, som har sine røtter i sine foreldres tradisjonsbaserte kultur, samtidig som de er avhengig av "storsamfunnets kultur, som er forankret i skolegang, modernitet og formelle kvalifikasjoner" (Øia & Fauske, 2006).

### 2.6.2 Individuelt perspektiv

Har fokus på at ungdom i større grad en tidligere overlates til seg selv, hvor "de tradisjonelle sosial miljøene gir ikke lenger noen tilhørighet og veiledning" (Beck mfl, i Øia & Fauske, 2006). Moderne ungdom opererer på ulike sosiale arenaer, hvor språk,

stil og identitet kan variere fra arena til arena. Ungdommen er tvunget til og nærmest kontinuerlig lære seg nye sosiale spill. Ut fra et slikt perspektiv kan man si at ungdommen er i en sårbar og utsatt posisjon, hvor marginalisert ungdom er taperne

### 2.6.3 Strukturell tilnærming

Forklarer "marginaliseringsprosesser ut fra strukturelle og politiske faktorer knyttet opp mot levekår og fordeling" (Øia & Fauske, 2006, s. 221). I perioder med stor arbeidsledighet vil ungdom som gruppe være spesielt utsatt for å stenges ut fra arbeidsmarkedet. Havner barn og ungdom i en marginalisert posisjon får de ikke samme tilgang til sosiale goder og muligheter for arbeid, inntekt og skolegang minskes. Strukturelle faktorer, knyttet til sosial klasse, kan i stor grad forklare denne marginaliseringen (Hammer, i Øia & Fauske, 2006).

### 3 Metode

Vi mennesker forsøker å forstå verden, ulike fenomener og sammenhenger gjennom et sett av ulike teorier. Det kan variere mellom hverdagsteorier og teorier som er forankret i vitenskapelig forskning. Hverdagsteorier er teorier som konstrueres av menneskers personlige observasjoner og erfaringer, som i stor grad er påvirket av vår kulturelle og sosiale bakgrunn samt holdninger og verdier. Et resultat av at kunnskapen vi oppnår gjennom slike subjektive mekanismer, er at kunnskapen blir tilfeldig og usystematisk (Sunn Skepsis, 2015). Det er heller ikke grunnlag for å generalisere slik hverdagskunnskap til en større populasjon. Det vil si at din tolkning og forståelse av et fenomen eller en sammenheng ikke automatisk er mer riktig enn en annens. Din teori om at kvinner er mer sporty enn menn, er ikke mer riktig en min teori om at menn er mer sporty enn kvinner. Vitenskapelig forskning som denne oppgaven omhandler, skiller seg fra dette på flere vis.

Formålet med forskning er å skaffe ny viten og kunnskap om ulike sammenhenger og fenomener. For at denne kunnskapen skal fremstå som troverdig, forutsetter det at ingenting blir tatt for gitt og at påstander bygger på dokumentasjon (sunnsketis,2011). Når det forskes skal det tas i bruk vitenskapelige metoder. Grønmo (2011) peker på at disse er systematiske og har planmessige framgangsmåter for å etablere pålitelig og sann kunnskap (Grønmo, 2011). Til tross for at forskning sikter mot å produsere sann kunnskap, kan det være problematisk å oppnå det. En ser at forskere innen samme fagfelt strides om hva som er sant og ikke. Et illustrerende eksempel er hvordan klima forskerne er uenig hva som er årsakene til global oppvarming. Et annet eksempel er når forskere fra ulike fagtradisjoner, som forsker på samme fenomen strides om hva som er rett og galt i sine arbeid. Som når forskere med bakgrunn i samfunnsvitenskap på den ene siden, og biologer på den andre, forsker på kjønnsidentitet. Forskerne strides om de atferdsmessige forskjellene mellom mann og kvinne er av biologisk art, et resultat av miljøpåvirkning eller om det er en kombinasjon av begge (finn kilde). Så hva er egentlig sant? Det er ikke slik at kunnskapen som skapes gjennom forskning kun består av absolutte sannheter. Men allikevel stilles det noen krav til forskningen for å sikre at

kunnskapen som skapes er pålitelig. Både etiske og vitenskapelige krav (Grønmo, 2011). I dette kapitlet skal vi forsøke å gjøre for de vitenskapelige kravene til forskning. Vi vil forsøke å gjøre rede for noen av de etiske kravene som stilles.



### 3.1 Om oss

Vi er en del av et forskningsprosjekt som kalles "Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark". Dette er et longtidnuelt forskningsprosjekt, som har fokus på hvorfor noen gjennomfører videregående skole, mens andre avbryter utdanningen. Forskningsprosjektet foregår innenfor rammen av paraplyprosjektet "Ung i Telemark" og er et samarbeid mellom Fakultetet for Helse og sosialfag og Fakultetet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanningen ved Høgskolen i Sør-Øst Norge. Det er et prosjekt som skjer i samarbeid med Talenter for framtida Telemark, og det deltar flere masterstudenter ved høgskolen og ansatte forskere.

Thagaard sier noe om at datamaterialet vi samler inn, må sees i sammenheng med den forforståelsen vi som forskere går inn med i et forskningsprosjekt. Vårt ståsted og vår forforståelse i forhold til oppgaven og vårt valg av tema, har betydning i forhold til oppgaven. Det er derfor ansett som hensiktsmessig og fortelle litt om oss selv, og vår bakgrunn og hvorfor vi har valgt tematikken som er i oppgaven.

Ayaanle Gobdoon født i 1990, er annengenerasjons innvandrer, med opphav fra Somalia. Hans mor og far, kom til Norge i 1987, og han har en bror født i 1992. Hans far har tidligere studert pedagogikk, og har tatt en master i flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge. Han jobber fortiden i FN, med ulike skoleprosjekter i hele verden. Ayaanles mor, har tatt en treårig bachelor i pedagogikk og jobber som tospråklig lærer. Han har to brødre, og en søster. Ayaanle har studert barnevern i et flerkulturelt samfunn, og har siden 2012 jobbet som miljøterapeut med etniske minoriteter i Aleris unglan & BOI. Han har tidligere jobbet som mentor i Nattergalen, som har et fokus på utsatte etniske minoritetsbarn. Han har også jobbet som fotball trener for unge gutter, og har spilt mye fotball selv.

Maud Christine Langkaas født i 1989, er etnisk norsk, med opphav fra bygda i Norge, i hovedsak øvre Telemark. Hennes mor har studert ved Husmorsskolen, og jobber for tiden på et apotek. Maud Christines far, har gått på teknisk fagskole, og er nå sjef i et firma som jobber med leveranse og reparasjon av anleggsmaskiner. Hun har to søsken, en bror født i 1992 og en søster født i 1986.

Maud Christine har studert barnevern i et flerkulturelt samfunn, og skrev en bacheloroppgave som omhandlet kultur og oppdragervold. Hun har siden 2012 jobbet som miljøterapeut i Aleris Ungplan & BOI. I 2015 ble hun avdelingsleder i samme firma, og har ansvar for en barneverninstitusjon, samt et omsorgssenter for enslige mindreårige asylsøkere. Hun har i likhet med Ayaanle jobbet som mentor i Nattergalen. I 2012 var hun i Mauritius, og hadde sin praksis i tre måneder der. Der jobbet hun blant annet på skole, barnehage og med marginaliserte barn og unge.

Vi har begge gått i samme utdanningsforløp, og har jobbet på samme boliger i Aleris Ungplan & BOI. Tidvis har vi jobbet på en institusjon som kun har hatt klienter som er etniske minoriteter, og det er et felt som interesserer oss begge. Gjennom vår utdanning har det hele tiden vært et fokus på det flerkulturelle, og dette har bidratt til en interesse for feltet.

Som vi vil beskrive nærmere under, er vi en del av et prosjekt som omhandler skoleavbrudd og frafall i videregående opplæring. Vi ønsket da å avgrense dette til etniske minoriteter og frafall i videregående opplæring, i hovedsak fordi vi er opptatt av etniske minoriteter, men også fordi dette er et felt som er lite forsket på.

## 3.2 Metodisk tilnærming

Tema i prosjektet er rettet mot skoleavbrudd og frafall i videregående opplæring. Ved hjelp av en kvalitativ tilnærming ønsker vi å undersøke hvilke forhold som påvirker elevens motivasjon til å fullføre videregående opplæring. Vi er en del av et longitudinelt forskningsprosjekt. At prosjektet er longitudinelt innebærer at forskningen består av analyser av et utviklingsforløp og prosesser over tid (Grønmo, 2004, s. 377). I dette prosjektet blir informantene fulgt opp med nye intervjuer flere ganger inntil en ti års periode.

Vi ønsker å se på etniske minoriteter og frafall i videregående skole, hvilke faktorer kan spille inn i forhold til om skolegangen blir avbrutt eller ikke? Kvalitativ forskning er en metode som skal hjelpe de som jobber med barn og ungdom til å få en forståelse for et fenomen, og er en metode som går inn i dybden på et fenomen.

Når man bruker en metode, vil det si at man følger en bestemt vei frem mot et mål. Det vi kaller samfunnsvitenskapelig metode, dreier seg om hvordan vi som forskere kan gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og et viktig poeng her er hvordan denne informasjonen i etterkant skal analyseres. De viktigste kjennetegnene i en metode er systematikk, grundighet og åpenhet. Det handler om å samle inn, analysere og ikke minst tolke data (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 29).

Først er det viktig å gjøre seg noen tanker om hva målet er. Deretter kan man spørre seg hva veien til målet skal være. Vi som forskere må klargjøre for oss selv formålet med forskningen vi gjør. Vi må deretter finne ut hva som skal innhentes av teori og forkunnskap om temaet vi forsker på. Helt til slutt må man finne ut hvordan kunnskapen om ulike intervju- og analyseteknikker skal innhentes, for så å bestemme hvilken

metode man skal bruke for å innhente den kunnskapen man ønsker (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 121).

Siden vi er en del av et større forskningsprosjekt, var det allerede satt noen rammer i forhold til hvilke forskningsmetoder som skulle anvendes. I hovedsak har alle som er en del av forskningsprosjektet anvendt såkalt kvalitativt intervju, for å undersøke fenomenet frafall og skoleavbrudd i videregående skole.

### 3.3 Etske retningslinjer

I følge forsknings etisk komité NESH (2006) er de forskningsetiske retningslinjene utarbeidet for å hjelpe forskere, til å reflektere over sine oppfatninger og holdninger, bli bevisst på konflikter og å styrke deres skjønn slik at de er rustet til å ta gode valg mellom motstridene hensyn (NESH, 2006, S. 5). Selv om de forskningsetiske retningslinjene først og fremst er et hjelpemiddel for forskerne selv, og i så måte ikke har lik funksjon som lover, er noen av de etske retningslinjene er forankret i norsk lov. Det er for eksempel ikke lov å utsette mennesker som deltar i prosjektet for skade og smerte. Taushetsplikten er et annet eksempel på at det etske kravet om konfidensialitet er nedfelt i lovverket. Dersom forskere bryter med de rettslige normene kan de bli straffet for det. Ikke fordi forskningsetiske retningslinjene blir brutt, men fordi det bryter med lovverket. Retningslinjene håndheves ikke av et maktapparat som operer med sanksjoner (NESH, 2006, s. 7).

Forskningsetiske forpliktelser omhandler normer i forskningsprosessen, hvilke ansvar vi har for forskningens bruk og spredning, hvilke hensyn vi er forpliktet til å ivareta ovenfor informanter og institusjoner og forholdet mellom forskere (NESH, 2006). Vi vil kort gjøre rede for kravene om samtykke og konfidensialitet. Alle etske krav er viktig å forholde seg til, men noen synes å veie tyngre enn andre. I denne oppgaven vil vi forholde meg til retningslinjene som omfatter samtykke og konfidensialitet da disse er nedfelt i lovverket.

### 3.3.1 Informert samtykke

Som hovedregel skal studier av mennesker kun settes i gang etter deltakernes frie og informerte samtykke. Fritt samtykke innebærer at personen som samtykker har personlig handlingsfrihet og at vedkommende ikke utsettes for ytre press. Informert samtykke betyr at informasjonen som gis skal være tilpasset den enkeltes evne til å forstå. Retningslinjen for informert samtykke er forankret i personopplysningsloven §§ 8, 9 og 11 (NESH, 2006, s. 13).

Brinkman og Kvale (2009) legger til at informert samtykke innebærer at de involverte i studiet, er bevisst på at de deltar frivillig og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. En av utfordringene som knyttes til informert samtykke er hvor mye informasjon en forsker skal dele med deltakerne i studiet. For mye informasjon kan påvirke resultatene i undersøkelsen. Selv om forskerne har fått deltakernes samtykke i startfasen av forskningsprosjektet, er ikke nødvendigvis det holdbart for å oppfylle kriteriene for informert samtykke. I studier hvor materialet på et tidspunkt kan identifiseres er det viktig at forskeren også innhenter deltakerens samtykke til presentasjon av materiale underveis i forskningsprosessen (Brinkman & Kvale, 2009, s. 88).

Vi var på forhånd inne og presenterte oss for elevene i klassen som vi skulle intervju, her hadde vi med oss samtykke, og forklarte hva dette innebar. Elevene fikk på forhånd utlevert dette, og vi ga informasjon om at det var ønskelig at de brakte dette med seg til intervjudagene. Dette informerte samtykke var skrevet av lederne for prosjektet, og her stod det beskrevet bakgrunn og formål med prosjektet, hva deltakelsen innebar og hva som skjer videre med informasjonen informantene gir. Vi tok for sikkerhetsskyld også med oss nye samtykker til intervjudagene, da vi tok høyde for at en del av elevene ville glemme å medbringe dette.

### 3.3.2 Konfidensialitet

Deltakere i studier har krav på at all informasjon om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Kravet om konfidensialitet innebærer at sensitiv informasjon, som kan identifisere deltakerne ikke må avsløres (NESH, 2006, s.18). Derfor stilles for det strenge til hvordan lister med navn eller andre opplysninger skal oppbevares og tilintetgjøres.

I de senere årene er kravene om deltakernes anonymitet skjerpet (Thagaard, 2013, s. 28). Av hensyn til deltakernes privatliv, er det utarbeidet retningslinjer som innebærer at forskere må anvende pseudonymer eller kodenummer når intervjuer skal transkriberes.

I vår forskning har vi derfor anvendt dette, og brukt nummerering i stedet for navn på informantene. Sensitiv informasjon som er skrevet i for eksempel samtykke, har blitt lagret på et godkjent sted, i samsvar med lederne for prosjektet. Lydopptakene ble slettet etter transkribering, for å ivareta informantens sikkerhet. Det er heller ikke skrevet noe om hvilken skole våre informanter gikk på, og vi har tatt en vurdering på om ulike informasjon vi har samlet inn kan identifisere informanten. Denne har da enten blitt utelatt, eller omgjort til synonymer for å ivareta informanten.

### 3.4 Kvalitativ metode

Valg av metode har sammenheng mellom hvilke temaer man skal studere, og hva slags type problemstilling man fokuserer på. Ved å være en del av forskningsprosjektet "Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark" forplikter vi oss til å bruke en metode som innebærer et kvalitativt intervju med en narrativ form og et etnografisk design. Deltagende observasjon er utgangspunkt for datainnsamlingen. Vi anvender kvalitativ metode, en metode som er spesielt egnet for når man skal studere personlige, sensitive og private forhold i en persons liv (Thagaard, 2013, s. 12). Kvalitative metoder gir mer dybde, fremfor bredde som man får ved hjelp av kvantitative metoder. Når man går i dybden i fenomener man ønsker å forske på, er det større mulighet for detaljkunnskap om et fenomen (Hellevik, i Kristiansen & Skårberg, 2010, s. 20). Kvalitative metoder er ofte hensiktsmessige der man skal forske på fenomener man ikke har så mye forkunnskap om, eller som er forsket mye på tidligere. Det er fordi man som forskere ønsker å beskrive, forstå og fortolke hvordan det oppleves og uttrykkes av informanten. Med andre ord, kvalitative metoder er gode å bruke når man ønsker en dyp forståelse av et fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 23).

I all forskning er det viktig å redegjøre for hvilke fremgangsmåter man benytter under datainnsamlingen, samt redegjøre for hvordan man utfører analysen og hvordan man tolker resultatene (Thagaard, 2013, s.11). Thagaard (2013) sier det er særs viktig at man er åpen for endringer som kan oppstå i forskningsprosessen. Måten vi som forskere går frem på, må kunne endres på grunnlag av den informasjonen den innsamlede dataen gir. Det er vår oppgave å vurdere om dataen som blir samlet inn er relevant i forhold til den gitte problemstillingen, og om analysen av dataen kan føre til relevante og interessante resultater (Thagaard, 2013, s. 55). I kvalitative metoder, og her forskningsintervju er det nær kontakt mellom forskeren og informanten, og dette kan bidra til å oppnå en dypere forståelse av fenomener, på bakgrunn av fyldig data om situasjoner og personer (Thagaard, 2013, s. 11). Det som er viktig er at vi som forskere er bevisst på at vi kan påvirke informanten på ulike måter, og hvordan kontakt mellom forsker og informant er, vil ha betydning for dataen forskeren samler inn. I et kvalitativ



forskningsintervju bruker forskeren seg selv som et virkemiddel for å få tak i informasjon, det er derfor viktig at forskeren har en bevisst holdning til egen sensitivitet og nærhet, da det er en åpen interaksjon de to i mellom (Thagaard, 2013, s. 13).

Datamaterialet består av intervjuer av ungdom i målgruppen. Forskningsspørsmålene er relevante for målgruppen, og deltagerne har derfor et godt utgangspunkt for å kunne svare på spørsmålene. Prosjektet vil følge informantene over tid og danne grunnlag for et sammensatt bilde av deres oppvekst, hentet fra deres historier fortalt på flere tidspunkter. Ved å bruke en metode med etnografisk design, vil det innebære at vi har fokus på ungdommens fortellinger. I dette prosjektet vil det være nærliggende og prøve å forstå ungdommens livshistorie. Hvilke livserfaringer har ungdommen gjort seg? Hva gir mening i livet? Og hva sier disse historiene om skolemotivasjon. Forskningsintervjuet har form som en uformell samtale, men gjort i en "profesjonell" setting (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Hensikten med intervjuet er at ungdommen skal fortelle noe om hvordan de opplever egen livssituasjon og tanker om eget liv (Thagaard, 2013, s. 13). I slike samtaler/intervjuer konstrueres kunnskapen i interaksjon mellom forskeren(e) og intervjuobjekt (Kvale & Brinkmann, 2009, s- 22). Det er her viktig å stille spørsmål som feks "hva betyr det og hva handler det om?", fordi man har som formål at man skal klargjøre et fenomens karakter eller egenskaper (Widerberg, 2001, s. 15).

Metoden vi benytter i eget avhandlingsarbeid søker å oppnå mer kunnskap på det aktuelle temaet vi allerede har beskrevet. Dette er i overensstemmelse med det Grønmo (2011), beskriver i sin bok Systematikk og innlevelse, hvor han forklarer at metode ikke bare kan knyttes til hvordan en skal innhente informasjon, men også hvordan en skal drøfte og argumentere i teksten. I avhandlingen vil vi forholde oss til etiske og vitenskapelige krav. Forskningsetikk omfatter et sett av normer som skal sikre at den vitenskapelige virksomheten er moralsk og faglig forsvarlig (Grønmo, 2011).

### 3.4.1 Semistrukturert kvalitativt forskningsintervju

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter, vi valgte å ha et såkalt semistrukturert kvalitativt forskningsintervju. Vi ønsket å ha faste temaer vi skulle spørre om, men at det var opp til informanten selv hva de ville fortelle og beskrive i forhold til tematikken vi tok opp. Det viktigste for oss var å stille åpne spørsmål, som førte til refleksjoner rundt temaer i eget liv, i stedet for "ja og nei"-spørsmål.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) sier at i semistrukturert kvalitativt forskningsintervju, kan gjerne spørsmål og rekkefølge være satt opp på forhånd, det viktigste er som nevnt at informant står fritt til å svare og beskrive selv. På den måten får man mer utfyllende og beskrivende svar om et tema, i motsetning til om det hadde vært for eksempel svaralternativer.

For å best mulig kunne sammenligne data i etterkant, valgte vi som nevnt en viss standardisering av intervjuet. Det vil si, vi hadde satt opp 7-8 ulike temaer, basert på intervjuguiden som var utformet av lederne for forskningsprosjektet. Vi spurte informanten om de kunne fortelle og beskrive litt rundt disse temaene, og de stod fritt til å fortelle det de ønsket. At alle informantene var igjennom de samme temaene og ble spurt på lik måte, vil kunne føre til at analysearbeidet blir enklere og mindre tidskrevende i etterkant. I et semistrukturert intervju, sammenlignet med et åpent intervju, vil det være mindre rom for improvisasjon og det kan bidra til at intervjueren har mindre mulighet til å påvirke informanten (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 138).

Thagaard (2013) skriver at en intervjusituasjon bør preges av gjensidighet, det vil si at forskeren viser forståelse og sensitivitet, som et svar på den åpenheten og de beskrivelsene informant gir. Videre sier hun at grunnlaget for tillit er å skape en vennlig atmosfære. Helstrukturert intervjumetoder preges i liten grad av relasjonen mellom informant og intervjuer, oppmerksomheten er rettet mot spørsmål og svar, og lite på interaksjon. Derfor tenker vi semistrukturert intervju en god metode for å få informant til å beskrive og reflektere rundt temaer, da intervjuerne i stor grad kan

påvirke hvor mye en informant ønsker å fortelle, i forhold til at intervjuerne kan skape en følelse av trygghet.

Vi forsøkte å etterstrebe denne tryggheten ved å være inne i klassen i forkant av intervjuene, slik at vi allerede der kunne oppnå en relasjon til informantene. Vi var også nøye med å presisere det med anonymitet og konfidensialitet før hvert enkelt intervju, slik at de ble påminnet dette og at dette kanskje kunne bidra til at de fikk senket skuldrene enda litt til. Vi fortalte også at det var mer som en samtale, enn et intervju, og vi fokuserte på en avslappet og god stemning, ved å spøke litt rundt det med lydopptak, at de fikk litt fri fra skolen under intervjuene og så videre. Dette fungerte relativt godt, og vi følte at de fleste informantene var avslappet og følte seg trygge.

## 3.5 Valg av vitenskapsteoretisk forståelse

Kvalitative tilnæringer har som tidligere nevnt som målsetting å oppnå en dyp forståelse av de fenomen man studerer, derfor har også fortolkning en sentral plass innenfor kvalitativ metode. Det er viktig at man som intervjuer er klar over sitt vitenskapsteoretiske ståsted, da dette kan ha betydning for analysen av materialet man samler inn. Thagaard (2013) skriver at en vitenskapsteoretisk forståelse kan sees på som retningslinjer i forhold til hva forskeren fokuserer på under datainnsamlingen. Man kan si at valg av vitenskapsteoretisk forståelse handler om å undersøke et fenomen fra en spesiell synsvinkel (Johannessen, Tuftes & Christoffersen, 2010, s. 47).

Fenomenologer er opptatt av å vise hvordan mennesker opplever erfaringer og fenomener i sin verden, mens hermeneutikere er opptatt av fortolkning av mening. På en annen side har vi diskursanalytikere som analyserer og forsker på "hvordan språk og diskursive praksiser konstruerer sosiale verdener mennesker lever i" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 33). Fenomenologi handler om å beskrive, fremfor å forklare og analysere. Det handler om å fordomsfritt, forklare og beskrive et fenomen. Det vektlegges bevissthet, livsverden og åpenhet, og igjen, detaljerte og presise beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009), s. 70).

### 3.5.1 Fenomenologi

Fenomenologi har sitt utspring fra to filosofer, Edmund Husserl og Alfred Schütz, som har utviklet det metodiske grunnlaget for fenomenologiske studier (Grønmo, 2016). Kjennetegnet for fenomenologisk analyse, er at man analyserer opplevelser og handlinger i folks hverdagsliv. Et grunnleggende perspektiv er at forskeren aksepterer at virkeligheten er slik informanten beskriver og oppfatter den. Det vektlegges at man skal forstå handlinger og opplevelser fra informantens ståsted og dens synspunkter. Grønmo (2016) skriver at hensikten med den fenomenologiske analysen er at man skal

finne informantens egen forståelse av handlinger og hvilken mening disse handlingene har for informanten. Den har et fokus på den subjektive opplevelsen av et fenomen, og at "den ytre verden kommer i bakgrunnen" (Thagaard, 2009, s. 38).

For at vi som forskere skal forstå og fortolke informantens handlinger og dets meninger, er det viktig at vi får en innsikt i informantens hensikt med sin handling. Det er også et fokus på at vi som forskere skal være opptatt av å få innsikt i informantens erfaringer, oppfatninger og opplevelser i en generell forstand, slik at vi kan sette dette inn i en større sammenheng. Derfor kan fenomenologisk analyse "overskride aktørens egne umiddelbare formuleringer av hva de ulike handlinger betyr. Analysene kan avdekke de essensielle trekkene ved handlingene og få fram en dypere forståelse av hvilken mening ulike handlinger egentlig har for aktørene" (Grønmo, 2016, s. 392). Som nevnt er det i fenomenologiske analyser, viktigere hva aktøren eller informantens egen forståelse og opplevelse av konteksten er, enn hva forskerens observasjon av den ytre konteksten er.

Vi som forskere kan gjerne ta utgangspunkt i egne erfaringer, som bakgrunn for å reflektere over informantens beskrivelser av egne erfaringer og handlinger. Men man skal som forsker være bevisst på at egne erfaringer og opplevelser ikke skal være for dominerende, og man skal være bevisst på mulige fordommer (Grønmo, 2016). Det er derfor også viktig at vi som forskere sier noe om vår forforståelse og bakgrunn, da dette kan bli sett i kontekst med hvilke analyser som foreligger.

### 3.5.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk sentrerer rundt det å fortolke menneskers handlinger, ved å se dypere inn i et "meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende" (Thagaard, 2013, s. 39). En hermeneutisk tilnærming vil si at det ikke finnes en riktig sannhet, men at ulike fenomener kan forstås og tolkes på ulike måter. I analysen av våre intervjuer, har vi valgt ut temaer som omhandler, språk, sosial kapital og skole.

Hermeneutikken dreier seg om hvordan forståelse og mening er mulig, og at all forståelse er betinget av den kontekst eller situasjon et fenomen forstås innenfor. Forståelse er å leve seg inn i og rekonstruere et annet individs psyke eller sjelsliv. Når oppgaven er å forstå, tolke, finne ut av mening og hensikt, er det naturlig å benytte den hermeneutiske metoden. Aadland (2004) mener at vi aldri vil kunne ha en forståelse av verden uten vår egen forforståelse, og at det er nettopp dette som er en forutsetning for hermeneutisk tankegang.

For å komme til en forståelse er det uungåelig å fortolke. Dataene vi har samlet inn og prosessen vi har gått igjennom vil være påvirket av våres tolkninger. Det krevde tolkninger ved å analysere data og finne relevante teoretiske perspektiver. Som nevnt tidligere hadde vi en semistrukturert intervjuguide som førte til at vi foretok tolkninger gjennom intervjuprosessen. Vi stilte blant annet oppfølgingsspørsmål i de ulike intervjuene, ved å tolke hva informantene fortalte oss. Våres forforståelse spilte en rolle i intervjustituasjonene på grunn av våre ulike innspill i intervjurundene, og måten vi ubevisst formet samtalene, og intervjusettingen i seg selv.

### 3.5.3 Etnografi

Etnografi kan ha flere betydninger, men slik vi forstår begrepet innebærer det at forsker er ute i feltet blant mennesker for å studere og observere. I følge Fangen (2010) kan begrepet etnografi kobles til studier som varer over lenger perioder hvor forskeren prøver å forstå andres livsverden.

Etnografi kan gi en spesiell måte å lære om andre mennesker på. Fangen (2010) beskriver etnografi som en forskningstype der hvor forskeren går inn i andres verden og prøver å forstå deres opplevelse. En kan få tilgang i en virkelighet en selv ikke har opplevd gjennom andres fortellinger. Det etnografiske i vår metode handler om hvordan vi som forskere prøver å forstå ungdommenes livshistorie, gjennom bruk av ustrukturert intervjuguide som var utformet av lederne i forskningsprosjektet. I intervjuguiden vår hadde vi blant annet fritid, skole, foreldre og fremtid som temaer. I

våre intervjuer får vi blant annet se hvordan informantene fremstiller seg selv i deres liv og vi får gjennom disse fortellingene en type forståelse. Vi forsøkte å være nysgjerrig i ungdommenes fortellinger uten å avbryte eller lede de. Ved gjennomgang av intervjuene så vi i flere av informantenes historie at språk kunne være en utfordring i samtale med oss. Vi valgte derfor språk som et hovedtema for gjennomføring og frafall i videregående skole.

Vi søkte hele veien å få frem informantenes fortellinger gjennom intervjuene vi foretok ved å ha samtaler om deres liv og deres ulike erfaringer. Thaagard (2009, s. 120) mener at fortellinger kan defineres som beskrivelser av en rekkefølge av begivenheter eller hendelser hvor den som forteller, formidler sin forståelse av sammenhengen mellom de hendelser hun eller han beskriver. Vi fikk et bilde av ungdommene vi studerte ved å få mye informasjon gjennom deres historier

Våre informanter kan ses på å være en gruppe som nesten er på utsiden av et utdanningsforløp. Informantene går som nevnt på forberedende kurs for språklige minoriteter og har ulike utfordringer når det kommer til det norske språk. Vi forsøker å se på hvordan informantene våre fremstiller seg selv gjennom deres fortellinger.

### 3.6 Strategisk utvalg

Et krav til utvalget ved fenomenologiske studier vil være at informantene har opplevd erfaringen som forskeren retter fokus mot. I vårt tilfelle har vi fokus på etniske minoriteter og frafall i videregående skole, og kravet vårt ble da ikke-etniske norske ungdom som går/har gått på videregående skole.

Kvalitative intervjumetoder kjennetegnes ved at forskeren forsøker å få ut mye informasjon/data, rettet mot et begrenset antall personer. Disse personene refereres til som informanter, fordi man da fremhever at forskeren innhenter informasjon fra informanter som har spesielle tilknytninger til temaet vi ønsker å studere (Thagaard, 2013, s. 50).

I motsetning til de andre som var med i samme forskningsprosjekt som oss, fikk ikke vi utdelt informanter og vi måtte lete etter dette selv. Dette var en tidskrevende og ikke minst vanskeligere prosess en hva vi på forhånd hadde forutsett.

Vi kontaktet selv flere boliger, men det viste seg at disse allerede var spurt eller at ungdommene ikke ønsket å delta. Dette førte til at vi, sammenlignet med de andre i forskningsprosjektet, kom i gang mye senere med intervjuprosessen. Dette var en lærerik prosess for oss, både i forhold til det å jobbe som forsker, men også hvilken makt vi som forskere sitter med og hvor avskrekkende dette kan være for mulige informanter. Et intervju som vi kan tenke at er helt "ufarlig" kan virke skremmende og stort for den som skal bli intervjuet. Vi fikk til slutt hjelp fra våre veiledere, som har et større nettverk de kan lete i, og flere personer de kan nå ut til. Vi gjorde oss noen tanker rundt det med relasjon til de som blir forespurt og hvilken hjelp man kan få utfra dette. Vi fikk som sagt svært god hjelp av våre veiledere, og resultatet endte med at vi fikk utdelt en skoleklasse som kun var for etniske minoriteter.



Vi har foretatt et såkalt strategisk utvalg av informanter, det vil si at forskeren gjør opp tanker i forhold til hvilken målgruppe som er relevant for temaet. Deretter vil man velge ut hvilke personer eller informanter som kan delta. Vi var i vårt forskningsprosjekt så heldig til slutt, at vi fikk utdelt informanter av rektor ved en videregående skole, og fikk tildelt elever som gikk på linjen "Forberedende kurs for språklige minoriteter".

Forskeren velger derfor ut "informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver" (Thagaard, 2013, s. 60). Halvorsen (2008) sier at strategiske utvalg er å foretrekke hvis antall informanter skal være lite. Det er derfor opp til forskeren å ta en vurdering på hvilke informanter som er best egnet til å dele erfaringer og kunnskaper om temaet man skal undersøke.

Det er også forskeren som avgjør hvor stort utvalget skal være, det kan være spesielt vanskelig for uerfarne forskere å vurdere hva som vil være nok informanter. I samsvar med veileder og lærere, ble vi enig om at det var mest hensiktsmessig med 4-6 informanter per forsker. Det vil med andre ord si at vi ønsket fra 8-12 informanter til vårt prosjekt. Det er viktig i kvalitative intervjuer at man kan gå i dybden og få en helhetsforståelse, og derav er det viktig at man ikke har for mange informanter slik at det ikke blir for omfattende. I klassen vi fikk utdelt gikk det totalt 15 elever, vi tok høyde for at alle ikke ville være på skolen de dagene vi skulle intervjuer, og vi bestemte oss derfor for at vi ville intervjuer samtlige som var på skolen de to dagene vi var der.

### 3.7 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Når man skal foreta et intervju er det viktig med forberedelser og refleksjoner rundt det man skal intervjuer. Det er viktig å tenke på hvor mange man skal intervjuer, hvordan skal man komme i gang med intervjuprosjektet, hvordan stille gode spørsmål uten å være ledene i spørsmålsformen, hvordan kan man være sikker på at intervjupersonene virkelig sier det de mener, hvordan skal materialet analyseres og kommer fortolkningen til å være objektiv eller subjektiv? Man kan si at "intervjuets innhold og utvalgets størrelse avhenger av hva forskeren er ute etter" (Ringdal, 2013, s. 242). Postholm (2010) skriver i sin bok at den beste måten å få tak i menneskers opplevelser, er å ha samtaler. Han refererer til at intervju derfor ofte er den eneste datainnsamlingsmetoden som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier.

For å få en pekepinn på hva vi ønsket og undersøke og hvilke temaer som kunne være relevante, har vi lest igjennom relevant forskning/tematikk på området. Vi laget en intervjuguide, ut fra intervjuguiden som forelå i forskningsprosjektet, hvor vi jobbet med hvordan vi ville utforme spørsmål i forhold til de ulike livsområdene og temaene vi ville undersøke. Vi utførte testintervjuer på hverandre, for å få en følelse av hvordan det vil være å bli intervjuet og hva som kan oppleves som ubehagelig. Vi kikket på alt fra hvordan vi stilte spørsmål, hvordan man utformer spørsmålene, plassering i rommet, hvordan man sitter på stolen osv.

Vi utførte også testintervju på en "testinformanter", før vi begynte intervjuene med de utvalgte informantene. Dette intervjuet filmet vi, slik at vi kunne se igjennom dette i etterkant og forberede oss best mulig til de intervjuene vi skulle ta. Dette var en interessant prosess for oss begge, og vi ble mer bevisst på hvordan vi opptrådte i en intervjusituasjon. Blant annet la vi merke til at vi hadde en tendens til å ikke la informanten få nok "stillhet", at vi stilte oppfølgende spørsmål alt for raskt, at vi til tider brukte begrep som var vanskelig for gruppen å forstå og at vi måtte ha en mer tilpasning av språket. Vi ble også enda mer bevisste på det å ikke stille ledende spørsmål, men

heller stille åpne spørsmål som gir informanten mulighet til å fortelle om egne opplevelser og reflektere rundt dette. Et eksempel på dette kan være å stille spørsmål som "Hva liker du å gjøre på fritiden?" i stede for "Liker du å være med venner på fritiden?". Slike endringer var vi veldig bevisste på, men vi fikk også erfare under de reelle intervjuene at å bruke ord som fritiden, kunne være vanskelig for informanten å forstå, slik at vi måtte ordlegge oss annerledes. Derfor var vi bevisste på at det hele tiden kunne skje endringer underveis i intervjuene, og vi var forberedt på å måtte tilpasse oss informanten.

Vi reflekterte også rundt det faktum at vi skulle intervju etniske minoriteter, og at det norske talespråket ville være variabelt. Dette kunne innebære at noen av informantene for eksempel ville synes det var ubehagelig å snakke sammen med oss, hvis de selv sitter med en følelse av at de ikke mestrer språket "godt nok".

I forkant reflekterte vi også rundt hvilken påvirkning vi ville ha på ungdommen, som intervjuere. Det at vi er to stykker med ulike etnisitet, anså vi som noe positiv. Det ville kanskje føre til at ungdommen ble mer avslappet, siden det ikke var to etnisk norske som skulle ta intervjuet. Det at en av intervjuerne, Ayaanle, tilhører en minoritet ville kanskje kunne føre til at informantene følte en slags tilhørighet og følte seg likeverdig. Vi er også begge relativt unge, noe som kanskje kunne føre til en følelse av at vi forstod det informantene formidlet. Men vi kan også tenke motsatt, at de kanskje hadde følt at de ble tatt på en mer seriøse måte om det var voksne som foretok intervjuet. Det vil være fordeler og ulemper ved de fleste faktorer i et intervju, men det er viktig å skape et avslappet og trygt rom for samtale. Et viktig punkt vil også være å få til en god relasjon gjennom gjensidig tillit. I etterkant ser vi at vi ikke har stilt oppfølgings spørsmål når det informantene har fortalt kanskje har vært uklart, fordi vi kanskje tror vi forstår hva informantene sier og mener i de ulike intervjuene. Dette er noe vi tenker vi burde gjort annerledes, og at vi burde vært flinkere til å undre oss over hva informantene egentlig sier.

Vi gjorde oss flere tanker om hvordan intervjuene skulle gjennomføres. Vi ønsket i utgangspunktet å gjennomføre intervjuer i en uformell setting, over en kopp kaffe eller lignende, for at ungdommene skulle føle seg trygge og avslappet. Dette ble det derimot lagt visse begrensninger for. Det viste seg mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene på skolen, i skoletiden, etter ønske fra lærer og rektor ved den aktuelle videregående skolen. Fordelen ved dette var at ungdommen var motivert til å la seg intervjuet og ungdommen synes også det var spennende at de ble valgt ut på skolen.

I forkant av intervjuene besøkte vi klassen for å presentere oss, og fortelle hva vi ønsket å snakke om. Vi informerte om taushetsplikt, og at det var opp til informantene selv hva de ønsket å gi av informasjon til oss. Vi forklarte at alt ble anonymisert, og at det skulle bli brukt i et forskningsprosjekt.

Vi startet hvert av intervjuene med en innledning, hvor vi igjen, kort fortalte vår hensikt med intervjuene. Vi lot også informantene stille eventuelle spørsmål, før vi startet intervjuet. Ringdal (2013) sier det er viktig at man forsikrer informantene om at informasjonen som kommer frem er konfidensiell, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne informantene i dataene vi skal presentere i vår avhandling. Dette er viktig å presisere slik at informanten kan føle seg trygg på, og få et tillitsforhold til oss som forskere. Vi informerte også kort om de ulike temaene vi ønsket å gå inn på, og presiserte nok engang at det er helt opp til de hvor mye de ønsket å fortelle.

Vi valgte å ta lydopptak av intervjuene, for at vi ikke måtte avbryte intervjuene for å notere ned svar. Dette ble forklart til informantene, og vi formidlet at opptakene ville bli slettet så fort oppgavene er levert og godkjent.

Vi satte av rundt en time til hvert av intervjuene, både etter ønske fra lærerne og for å ha en tidsbegrensning for oss selv. Kvale og Brinkmann (2009) sier at de første minuttene av et intervju er avgjørende. Det er her det legges et grunnlag for relasjonen mellom intervjuer og informant. Ved å skape en god interaksjon mellom intervjuer og informant er det viktig at forskeren er oppmerksom, lytter og viser interesse for det informanten

forteller. Videre er det viktig å vise respekt, vise forståelse og å være avslappet. Vi valgte også å kjøpe inn litt brus og snacks, slik at vi kunne "gjenskape" et cafebesøk som virker avslappende og beroligende på informantene.

Vi valgte å ha et fokus på at samtalen hadde en god flyt, vi hadde intervjuguiden foran oss, men avtalte på forhånd at dersom et tema lenger ned på listen, kom naturlig inn i samtalen ville vi fortsette på det, for så å gå tilbake til intervjuguiden. Dette anså vi som viktig for at det skulle bli en naturlig og avslappet samtale.

Alle mennesker møter verden med en forforståelse. Våre oppfatninger og kunnskaper om virkeligheten bruker vi til å tolke det som skjer rundt oss. En slik forforståelse er viktig for å forstå virkeligheten, og slik er det for alle forskere. Det er derfor, som tidligere nevnt, viktig at vi som forskere har et reflektert forhold til hva slags forforståelse og vitenskapsteoretisk forankring vi går inn forskningsprosjektet med. Forforståelse vår vil kunne påvirke hva vi observerer, og hvordan vi vektlegger og tolker observasjonene våre (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 38). Vi kan si at en forsker aldri starter med blanke ark, fordi en innehar denne forforståelsen. Forskeren har kanskje allerede en oppfatning om fenomenet som skal forskes på, og kan ofte ha en viss forventning til hvilke data man finner. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) sier at denne bagasjen forskeren tar med seg inn i et forskningsprosjekt kan være basert på egne erfaringer eller forskningsbasert kunnskap. Faren ved å ha et ubevisst forhold til sin egen forforståelse, er at man ubevisst kan legge føringer på dataen som samles inn og analyseres.

Etter man har samlet inn dataen fra intervjuene, velger forskeren hvilke data som skal anvendes. Dataen blir tolket og ilagt en forståelse utfra forhåndsoppfatninger og utfra hva forskeren vektlegger mest. Det er derfor viktig at "forskeren må være oppmerksom på at data som ikke brukes ikke er uavhengig av forskerens forhåndsoppfatninger" (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 39). Når vi anvender en fenomenologisk

analyse, skal man som forsker legge til side sin egen forforståelse, for å få frem en fordomsfri beskrivelse av et fenomen.

Det er også viktig at vi som forskere er bevisste på at vår rolle kan påvirke de innhentede dataene. Vi benyttet et kvalitativt forskningsintervju, og da vil ytre kjennetegn som alder og kjønn ha en betydning på hvordan informantene oppfattes oss. Det faktum at vi var to intervjuere, kan også påvirke hvordan informantene oppfattet oss og intervjusettingen. At vi er to intervjuere kan være både negativt og positivt. Det kan være at noen synes det er mer avslappende at det er to stykker, og at det ikke blir så "seriøst". På den andre siden, kan det være at det er vanskeligere å oppnå en god relasjon med informanten, da han/hun må forholde seg til to mennesker. Det kan også være at noen informanter kan synes det er enklere å åpne seg og beskrive eget liv til en enkelt person i stedet for to. Det er viktig at vi som forskere er reflekterende over slike situasjoner, og ha tanker om hvordan det kan påvirke både informantene og intervjuet.

### 3.8 I etterkant av intervjuene

I etterkant av noen av intervjuene reflekterte vi videre i forhold til språk. Vi følte i forkant at vi hadde tatt god høyde for det med språk, og formulering av setninger og spørsmål. Det vi så i ettertid er at vi, ikke hadde tatt nok høyde for hvor godt norsk informantene kunne. Vi erfarte ved et tilfelle at det var en informant som hadde relativt dårlig norsk forståelse, sammenlignet med de andre informantene. Dette førte til at vi i intervjuet måtte være kreative, og bruke mye kroppsspråk og "tegningspråk" for at informanten skulle forstå oss, og vi skulle forstå han. Vi fikk også oppleve nytten av teknologi, da vi blant annet ble forvist ting på informantens mobil. Vi observerte at informanten selv, tilsynelatende er vant med en slik problematikk, da han fort var oppe med mobilen for å oversette diverse ord.

Vi så også at det hadde vært mer hensiktsmessig å ta færre intervjuer per dag, da vi kunne hatt bedre tid til blant annet å skrive et detaljert erindringsnotat for hvert av intervjuene, i stedet for å skrive dette på slutten av dagen. Å gjennomføre seks intervjuer på en dag, visste vi på forhånd kom til å bli tungt, da man får mye informasjon og det vil gå hurtig i forhold til når neste informant kommer. Det gir lite rom for refleksjoner rundt intervjusetting, vi som intervjuere og kan gi mindre rom for forbedring av intervjuteknikk, sammenlignet med det om vi hadde hatt for eksempel to intervju per dag. Som nevnt, var rammen på to dager, satt fra skolen og lærerne på forhånd, men dersom vi skulle gjort dette igjen, ville vi forsøkt å fått til en annen løsning. Vi tror det ville vært hensiktsmessig og satt en grense på maks tre intervjuer per dag, med minimum en halvtime pause i mellom. Da kunne vi fått reflektert i etterkant av hvert intervju, skrevet et godt erindringsnotat til hvert enkelt intervju og vi hadde hatt mulighet til å gå igjennom intervjuene samme dag og lyttet til lydopptakene for å forbedre oss til de neste intervjuene.

Vi hadde 12 intervjuer på to dager, og motivasjonen for å gå igjennom og reflektere rundt intervjuene samme dag var lav, da det var en tung prosess med alle intervjuene,

fordi man mottar mye informasjon og det var lite rom for pauser og tankeprosesser. Samtidig som det var tungt, synes vi også det var gøy og interessant å intervju ungdommene, og vi skulle dermed ønske at vi kunne hatt et enda bedre fokus på selve informantene og deres beskrivelser, ved å begrense antall intervju per dag.

Vi tenkte også at en av oss burde hatt som oppgave å skrive ned informasjon som vi så på som interessant og relevant for vår forskning, underveis i intervjuene. For eksempel om det var noen beskrivelser vi la spesielt merke til, som vi burde spurt videre rundt og så videre. Dette tror vi også hadde gjort analysen enklere i etterkant av intervjuene.



### 3.9 Transkribering

Det finnes ulike måter å registrere intervjuer på. Vi valgte lydopptak, for at det i intervjuet skulle bli en bedre flyt i samtalen og vi kunne ha full konsentrasjon på informanten. Dette er også en god metode for å gå over intervjuene i etterkant, og det kan i ettertid bidra til at man får en oversikt over hva ordlegging, tonefall og pauser, og man kan se på hvordan en informant beskriver. Som sagt er det også enkelt og reflektere rundt egen rolle som intervjuer, fordi man kan lytte på intervjuet i etterkant og se det "utenfra" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187).

Under selve intervjuene noterte vi lite, men vi tok i etterkant av intervjuene og skrev ned elementer vi så på som viktige, og generelt refleksjoner rundt intervjuet. Som nevnt over burde vi skrevet ned noe underveis i intervjuene, da det er lett å glemme slik info når intervjuet er ferdig. Vi fullførte 12 intervjuer på to dager, noe som vil si at vi ikke fikk reflektert like mye rundt hvert enkelt intervju i etterkant. Det var også kort pause mellom hver av intervjuene, men vi tok allikevel en kort refleksjon etter hvert intervju, men dette ble for det meste gjort muntlig. Vi tok en samlet oppsummering og refleksjon på slutten av disse to dagene, men da vi var slitne ble ikke disse notatene optimale.

Det er en stor prosess å transkribere, både fordi det er svært tidskrevende, men også fordi det er en fortolkningsprosess der forskjellen mellom talespråk og det nedskrevne kan skape praktiske og prinsipielle problemer. Det er derfor viktig at absolutt alt skal transkriberes, også ordlyder. Det som ble oppdaget under vår transkribering var hvor tidskrevende det virkelig var, mye grunnet oss selv og bruk av mye ordlyder. Kvale & Brinkmann (2009) sier at så fort intervjuetranskripsjonene er ferdige må de anses som de empiriske data i et forskningsprosjekt. Et intervju er et direkte samspill mellom to mennesker, hvor tonefall, kroppsspråk og mimikk vil spille en stor rolle for deltakerne i samtalen, dette vil derimot ikke de som leser transkriberingen eller dataen se (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Man transkriberer intervjuer slik at man enklere kan

analysere dataen man har innhentet, det vil også bli enklere å få en god oversikt, og det å gå fra muntlig til skriftlig er begynnelsen på analysen.

Det er viktig å stille spørsmål om forskerens reliabilitet i kvalitativ intervjuforskning, dette fordi at dersom to forskere transkriberer samme intervju så nøyaktig gjengitt som mulig, vil de fremdeles ha ulike stiler. Selv nøyaktig samme ord i en transkripsjon kan gi uttrykk for to helt forskjellige betydninger, alt etter hvor den som transkriberer velger å sette punktum og komma (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 19). Det er ingen fasit på hva en korrekt transkripsjon er, og det er vanskeligere å vurdere transkripsjonens gyldighet enn dens pålitelighet. Kvale og Brinkmann (2009) sier at det ikke finnes en sann og fullstendig objektiv og overføre fra muntlig til skriftlig, det er derfor forskeren selv som må spørre seg hva som er nyttig transkripsjon for sin forskning.

Vi valgte i våre transkripsjoner og ikke skrive ned navn, eller annen relevant informasjon som kan avsløre informantens identitet. I kvalitative intervjuer vil det ofte komme frem sensitiv informasjon, og man har et ansvar som forsker å beskytte informantens konfidensialitet og ellers personer som kan bli nevnt. Det er krav til at både lydopptakene og transkripsjonene oppbevares trygt, og lydopptakene skal slettes når disse ikke skal brukes lengre (Kvale & Brinkman, 2009, s. 195).

Det beste for oss var å ha en uavhengig lydavspiller, som vi kunne pause fritt, som ikke var tilknyttet datamaskinen vi transkriberte på. Vi fikk ikke benyttet Nvivo, som ble anbefalt, da dette programmet ikke var tilpasset Mac på daværende tidspunkt. Vi måtte derfor transkribere i Microsoft Word, noe som førte til at prosessen med å kategorisere og utheve tekst ble tyngre.

Vi valgte å skrive ut alle intervjuene, og ha fargekoder for ulike temaer. Fordelen med å skrive ut intervjuene er at man da kan markere direkte på arkene, og man får kanskje en

dypere gjennomgang av det som er nedskrevet. Disse intervjuene satte vi inn i en egen perm, slik at vi hadde oversikt både over de, og de ulike fargekodene. Generelt har vi samlet inn alt knyttet til masteravhandlingen i perm, slik at all informasjon vi bruker og har, ligger samlet på et sted. Dette gjorde arbeidet vårt mer oversiktlig, og lettere å fordype seg i.

### 3.10 Metode for analyse

Dataanalyse er en prosess, der forskeren søker å få mening ut av datainnsamlingen. Det er en prosess som innebærer at en helhet blir delt opp og plukket fra hverandre, for deretter å bli analysert. Hensikten med å plukke ut slike deler er å få en dypere og mer helhetlig forståelse av fenomenet man forsker på. Postholm (2010) sier at forskeren analyserer disse ulike delene for å forstå kompleksiteten og helheten på en bedre måte.

Etter at datainnsamlingen er gjennomført, og man skal starte med arbeidet av analysen, er det ofte at kvalitative forskere møter utfordringer. Arbeidet med de transkriberte intervjuene virker ofte overveldende og arbeidet med å skape mening i sitt innsamlet material er tidskrevende (Askerøi & Høie, 2010, s. 81). Slike analyser av kvalitativ data, er også vanskelig fordi det ikke finnes en type standardisert teknikker og det finnes ingen fasit på hvilken analysemetode som er den beste (Ringdal, 2013, s. 248). Det avgjørende er hvordan redskapene i den utvalgte analysemetoden blir brukt, og forskeren vil deretter bruke denne informasjonen i vitenskapelige fremstillinger.

Det nedskrevne og transkriberte intervjuet blir fortolket av forskeren, i analysen fremkommer intervjuerens mening. Her vil informantens egen forforståelse komme frem, og vi som forskere vil kunne presentere nye perspektiver på emnet. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203). I analysen er både lydopptakene og den transkriberte teksten materialet man anvender, og når vi skal analysere kvalitativ data, vil det si at vi skal bearbeide den nedskrevne teksten.

Vår problemstilling, og de forskningsspørsmålene vi hadde, danner utgangspunktet for intervjuene vi gjennomførte. Disse skal styre hva slags type data vi anser som nødvendig å samle inn, og også være med på å styre hva slags analyseverktøy vi ønsker å anvende. Analysen skal kunne gjøre det mulig å benytte den innsamlede dataen til å belyse den utvalgte problemstillingen. Vi valgte derfor, med tanke på formålet med

forskningsprosjektet og vår problemstilling, en analysemetode med fenomenologisk tilnærming. Postholm (2010, s. 99) sier at "hensikten med fenomenologiske studier er å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring". I den fenomenologiske analysen analyserer man som hovedregel meningsinnholdet. Vi som forskere skal være opptatt av innholdet i det innsamlede datamaterialet, og vårt fokus var på hva våre informanter beskriver og deres opplevelser. Vi ønsket en dypere forståelse og mening bak informantenes tanker og beskrivelser.

### 3.10.1 Temasentrerte analytiske tilnærminger

For vårt prosjekt har vi valgt temasentrerte tilnærminger, det vil si at vi vil ha fokus på både de temaer som er sentrale i undersøkelsen og personene vi intervjuer. Når det er et tema som er i fokus, vil det si at vi som forskere sammenligner informasjonen fra de informanter vi har, med temaene. Det vil si at vi går i dybden på de temaene vi undersøker. I forkant av våre intervjuer hadde vi en rekke temaer vi ønsket å se nærmere på, dette var skolegang i hjemlandet, skolegang i Norge, foreldres utdanning/jobb og fritidsinteresser. Etter vi hadde gjennomført intervjuene, valgte vi og se på de temaene som var fellesnevnerne for informantene, og det er dette som kjennetegner en temasentrert tilnærming, at teksten inndeles i kategorier. Man må ta hensyn til hvor mange kategorier man skal ha, ikke for få, ikke for mange. For få kategorier/temaer vil kunne føre til at viktig informasjon går tapt, mens for mange kategorier/temaer vil kunne føre til at det vil være uoversiktlig og vanskelig å sammenligne (Thaagaard, 2013).

Alt av dokumenter i forhold til både forberedelse til intervju, intervjuprosessen osv, er noe Patton, i Nilssen (2012) kaller den ufordøyde, komplekse virkeligheten. Det å kunne redusere, "forenkle og få mening ut av denne kompleksiteten er utfordringen i kvalitative studier med en induktiv tilnærming" (Nilssen, 2012, s. 82). Koding er første del av prosessen for å redusere datamaterialet til noen få utvalgte temaer, for å fange en tendens i materialet. Det anbefales å skrive ned alt man ser, for å få en helhetlig oversikt

og en slags første forståelse. Det er også det vi har valgt å gjøre i vårt materiale, vi har skrevet ned intervjuene, og markert de ulike temaene med forskjellige farger. Grønn, for skole i hjemlandet, blå for skole i Norge osv, samtidig har vi gjort oss notater på siden, i forhold til begreper vi tenker er relevante, teori vi eventuelt kan knytte det til osv. Vi har også markert med nummer, der vi ser at en fortelling eller opplevelse kan sammenlignes med en av de andre informantene.

### 3.10.2 Etiske dilemmaer

Det finnes etiske dilemmaer knyttet til temasentrerttilnærminger, da det er styrke og svakheter knyttet mot alle tilnærminger man ønsker å anvende. En generell kritikk knyttet til kvalitative metoder er at man "ikke ivaretar et helhetlig perspektiv" (Thagaard, 2009, s. 171). Når man velger å ta ut deler av et intervju, tar man bort deler av teksten i sin opprinnelige sammenheng. Dette kan medføre at forskerens perspektiv kommer frem og informantenes egen forståelse av deres ulike utsagn. Det er derfor viktig at vi som forskere setter den informasjon inn i riktig kontekst, for at vi skal ivareta et helhetlig perspektiv. En analyse sammenhengen mellom temaene, gir et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2009, s. 187).

## 3.11 Metodekritikk

Når man forsker må man forholde seg til enkelte krav, både etiske og vitenskapelige. Forskningsetikk omfatter et sett av normer som skal sikre at den vitenskapelige virksomheten er *moralisk* forsvarlig. Vitenskapelige krav er for å sikre at vitenskapelig virksomhet er *faglig* forsvarlig (Grønmo, 2011).

### 3.11.1 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet handler om at de resultatene en forsker kommer frem til skal kunne etterprøves, testes og kontrolleres av andre forskere (Wormnæs, 1996, s.77). For at resultatene skal kunne etterprøves forutsetter det at alle forhold som har påvirket resultatet kan forstås på samme måte. I vitenskaper som tradisjonelt sett operer med matematikk, fysikk og forhold som er logisk testbart kan vi si er intersubjektive. Et tenkt eksempel på forskning som lar seg etterprøve, testes og kontrolleres av andre er når vi undersøker er forhold som knyttes til fysiske lover, deriblant tyngdekraften. Hver gang en forsker, eller hvilken som helst annen person holder en penn og slipper den, faller den nedover og lander på et underlag. Uavhengig person, tid og sted (forutsatt at stedet er på jordkloden) vil vedkommende som holder pennen og slipper den komme frem til samme resultat hver gang. I en slik undersøkelse ville det vært en høy grad av enighet blant kompetente forskere om hva disse resultatene handler om, i dette tilfellet tyngdekraften. Når forskere i stor grad er enig hva resultatene handler om, kan vi si at resultatene i stor grad er intersubjektive (Wormnæs, 1996, s.77).

I kvalitativ forskning, hvor studie av menneskelige fenomener og subjektive ytringer står sentralt, kan det være problematisk for kompetente forskere å oppnå samme grad av like resultater som i kvantitativ forskning. utfordringene viser seg ved hvordan forskere kan tolke data på ulike måter. Når forskere skal analysere og prøve å forstå en persons oppfatninger og følelser gjennom fortolkning av tekst, er det rom for at tolkningene som foretas ikke blir like. Eksempelvis kan en psykolog komme frem til at

en ungdom har symptomer på depresjon, mens en annen ikke. Resultatet blir ikke likt, og kan ikke etterprøves. Resultatet kan ikke sies å være intersubjektivt, slik Wormnæs (1996) fremstiller begrepet. Kravet om intersubjektivitet kan ivaretas i kvalitative metoder, ved å gjøre forskningsprosessen transparent.

### 3.11.2 Reliabilitet

Grønmo (2004) skriver at reliabilitet er et viktig kvalitetskrav innen forskning. Det handler om hvor pålitelig datamaterialet er, og hvordan studiet kan etterprøves. Reliabilitet er nødvendig i studier, men ikke tilstrekkelig alene for å kunne ivareta studiets validitet. Et eksempel på dette er når en på 1800 tallet vurderte menneskers intelligens ved å måle hodeskallene deres. Forskerne gikk fram på en rett måte, og kunne foreta sammenligninger mellom menneskers hodeskaller etter presise målinger. En kunne dele inn mellom kortskaller og lang skaller. Undersøkelsen hadde høy reliabilitet. Men i dag vet vi at størrelse på hodeskalle ikke har noe med intelligens å gjøre. Dermed var funnene i undersøkelsen irrelevante, da de ikke var valide (Thuren, 2009, s. 32).

Grønmo forklarer at reliabiliteten generelt defineres som ”graden av samsvar mellom de ulike innsamlingene av data om samme fenomen basert på samme undersøkelses opplegg” (Grønmo, 2004). Det er ikke vanskelig å være enig i at en undersøkelse er pålitelig om forskerne i stor grad ender opp med like resultater, i en undersøkelse basert på samme opplegg. Betinget at undersøkelsene er basert på kvantitative forskningsmetoder, som befatter seg med tall og det som er kvantifiserbart. For å illustrere dette nærmere kan en tenke tilbake på eksempelet, hvor det forskes på tyngdekraften. Hver gang en person slipper en penn faller den nedover. Uavhengig av hvilken person som slipper pennen, og hvor mange ganger det gjøres, vil resultatene forbli de samme hver gang. Pennen faller. Ettersom at resultatene i en slik undersøkelse ville vært de samme, med like premisser kan vi si at funnene i studien er reliable.



I et kvalitativ studie, slik som vårt, er dette annerledes. Forskjellige forskere kan ha ulik relasjon til deltakerne i undersøkelsen, slik at informasjonen de får tilgang ikke blir lik. I vår studie kan dette f.eks være at vi som forskere, en av oss med minoritetsbakgrunn, får ut mer informasjon av de etnisk minoritet-informantene enn hva etnisk norske intervjuere hadde fått. Variabler som alder, personlighet, kjønn osv vil også kunne være avhengig av hvor mye informasjon man får hentet ut. Informantene kan feks føle seg tryggere på godt voksne intervjuere, sammenlignet med intervjuere i begynnelsen av tjueårene.

Dette er uavhengig av hvilken metode som benyttes. Det er også rom for at kompetente forskere tolker informasjonen som fremkommer i undersøkelsen på ulikt vis. Og selv om en forsker studerer samme situasjon flere ganger, kan han ikke opptre på samme måte og få like resultater hver gang (Thagaard, 2013, s. 203). Flere forhold som er kontekstavhengige påvirker informasjonen forskerne får fra deltakerne i undersøkelsen. Thagaard (2013) konkluderer med at spørsmålet om konsistens mellom ulike undersøkelsessituasjoner ikke er relevant i kvalitativ forskning. Det vil si at reliabilitet må knyttes til andre forhold enn krav om like resultater mellom forskere som anvender de samme metodene. I kvalitativ sammenheng handler reliabilitet om at forskeren gjør rede for framgangsmåter i prosjektet og reflekterer over konteksten for innsamlingen av data (Thagaard, 2013, s. 203). I vårt prosjekt er dette forsøkt gjort gjennom grundig beskrivelse av metodikk, intervjusettinger, forarbeid og grunnlag for forskningen, hvordan informasjonsinnhenting har foregått, hva som skjedde i etterkant av intervjuene, refleksjoner rundt rollen som intervjuer osv.

### 3.11.3 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad datainnsamlingene er treffende for til studiets intensjoner. Om de samlende dataene i liten grad er treffende for det fenomenet en ønsker å undersøke, er validiteten lav. Om det er motsatt, slik at dataene en benytter seg av er treffende for den en ønsker å undersøke er validiteten høy. Om en ungdom har en intensjon om å undersøke fenomenet fattigdom, og gjør dette ved hjelp av et spørreskjema han sender ut til deltakerne i undersøkelsen kan det være grunn til å tro at han har undersøkt ungdommens subjektive vurdering av fattigdom.

Grønmo (2004) peker på at validitet må ivaretas på ulike måter, avhengig av hvilken metode en benytter seg av. På grunn av forskjeller mellom de to datatypene er det vært fremholdt at validitetsbegrepet ikke gjør seg særlig gjeldene i kvalitative studier (Grønmo, 2004, s. 234). I en del studier blir begrepet validitet erstattet med bekreftbarhet.

Grønmo (2004) trekker frem tre former for validitet som har særlig betydning i kvalitative studier. Kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet.

Ved kompetansevaliditet refereres det til forskerens kompetanse. Desto større kompetanse forskeren har på feltet, desto større er muligheten for å få valid data. Forskerens kompetanse er et viktig bidrag for å sikre validitet i kvalitativ forskning, men ingen forsikring for høy validitet. Grønmo (2004) forklarer at vektleggingen av forskerens kompetanse har sammenheng med hans viktige rolle under datainnsamlingen. Det kan tenkes at en forsker med god erfaring er bedre trent i å stille presise spørsmål, er mer bevisst på hvordan en kan skape gode relasjoner og hvordan vi skal lytte til deltakerne i undersøkelsen (Thagaard, 2013, s.97). Alle disse mekanismene kan ha betydning for om den informasjonen vi får er treffende for det vi ønsker å undersøke. Samtidig avhenger validiteten av at forskeren er i stand til å gjøre en teoretisk fortolkning av dataen, slik at det blir mulig å vurdere hvor relevant og treffende den er for intensjonen med studien (Grønmo, 20014, s. 235).

Kommunikativ validitet bygger på konsensus mellom forskere som diskuterer i hvilken grad datamaterialet er treffende i forhold til problemstillingene. Om andre forskere sier seg enig i den drøftingen og analysen som er gjort, styrkes validiteten. Et annet aspekt ved kommunikativ validitet er at forskeren kan diskutere fremstillingen av materialet med kildene selv. Om de som er observert eller intervjuet, kjenner seg igjen beskrivelser og godkjenner fremstillingen, styrker også det validiteten.

Den tredje validitets typen som fremstilles er pragmatisk validitet. Dette handler om i hvilken grad datamaterialet og resultatene i studie kan brukes til å forbedre en bestemt praksis. Dersom studie utgjør et godt handlingsgrunnlag er validiteten høy. Eksempelvis kan en studie av miljøet i en skole ha høy pragmatisk validitet hvis studien danner grunnlag for de miljømessige forholdene ved skolen (Grønmo, 2004, s. 236).

Utfordringer som knyttes til pragmatisk validitet er om forskning er bestilt, og skal brukes til bestemte formål. Det kan tenkes at ressurssterke oppdragsgivere ønsker forskning som bekrefter deres interesser. I slike tilfeller er det viktig at forskeren overholde de etiske og vitenskapelig kravene som stilles til forskning.

Vi har brukt en metode som handler om våre informanternes egne opplevelser av deres livssituasjoner. Vi har tatt utgangspunkt i informantenes fortellinger om blant annet skole, fritidsinteresse og foreldre. Vi opplevde at våre informanter generelt hadde utfordringer i forhold til det norske språket som utviklet problemstillingen vår. Vi hadde en ustrukturert intervjuguide som ga muligheter for tolkning. Våre informanter svarte ikke på samme spørsmål på grunn av at vi ga rom for å snakke fritt. Dette gjør det vanskelig å sammenligne informantenes svar, men vi får likevel rom til å ta tak i informantenes forståelse av deres virkelighet. Vi har forsøkt å ivareta validitet ved at vi viser til informantenes fortellinger og hvordan vi tolker deres ulike historier. Thaagard (2009) mener det er viktig å tydeliggjøre vårt grunnlag og fortolkning for å ivareta høy validitet.



## 4 Datapresentasjon

I denne oppgaven har vi intervjuet minoritetsungdom som går i en klasse som heter Forberedende kurs for språklig minoriteter. Dette studiet er frivillig og er et studieår før videregående skole. Dette kurset er et tilbud for elever som har for dårlige norsk ferdigheter og begrepsforståelse til å starte på ordinær videregående. Dette er noe elevene har valgt selv, enten ved hjelp av rådgiver på ungdomsskole eller ved hjelp av kontaktlærer på ungdomsskolen. Studiet er for ungdommer som sliter med norskspråket og trenger ytterligere opplæring i norsk for å gå på videregående skole. Klassen vi intervjuet hadde ingen bruk av morsmåslærer.

Alle informantene er anonymisert, og har blitt utdelt pseudonymer, altså fiktive navn. I dette kapitlet vil vi kort presentere hver av informantene, og et lite sammendrag av deres historier. I del 2 av datapresentasjon, vil vi presentere ulike funn, knyttet til temaene språk, skole og sosial kapital. Dette var de forholdene informantene fortalte mest om i intervjuene vi foretok.

### 4.1 Informantenes bakgrunn

#### 4.1.1 "Angelo"

Forteller at han er glad i badminton og taekwondo og spilte det i Filippinene. Spiller ikke det i Norge og begrunner det med at han sliter med å kommunisere med folk. Informanten hevder at han er litt redd når det kommer til å snakke med etnisk norske. Selv har han en far som er halvt norsk og mor som er fra Filippinene. Flyttet til Norge når han var 12 år gammel og har bodd i Norge i fire år når dette intervjuet foregikk. Flyttet til Norge på grunn av at far jobbet som sjømann og fordi at de hadde familie som

bodde Norge fra før. Mor er hjemmeværende men ser av og til etter jobb i følge informanten. Har totalt seks søsken med forskjellige fedre forteller han. Fire av søsknene bor i Norge, mens de resterende to bor i Filippinene.

Informant forteller litt om klassemiljøet og at det er litt bråkete i timene og tror det kan være på grunn av kulturkræsje. Han nevner at store deler av klassen er gutter som skal tømme seg. Informanten forteller at mange av guttene i klassen snakker om antall fraværsdager og anmerkninger i positiv forstand. Videre forteller informanten at de aller fleste i klassen vet at det studiet de går på nå ikke teller som et skoleår og at anmerkninger og fravær ikke har så mye å si. Samtidig nevner informanten at han selv har veldig lite fravær og anmerkninger. Forteller at grunnen til det er at han ikke vil komme inn i dårlig rutine før han eventuelt skal begynne på videregående skole. Han forteller at de har fire lærere på studiet, forberedende kurs for språklige minoriteter, og at de er til stedet for han og de andre elevene. Han hevder at de er flinke og at de tar seg tid for å hjelpe elevene.

Informanten tenker å gå studiespesialiserende når han er ferdig med forberedende kurs for språklig minoriteter. Forklarer at han er usikker om hva han tenker å bli i fremtiden og ønsker helst å ta pause fra skolen. Informanten forklarer at hans mor ikke fikk muligheten til å gå på videregående eller høgskole i Filippinene på grunn av at det kostet penger og at de ikke hadde så bra økonomi. Han forklarer at det er en av motivasjonsfaktorene han har for å studere videre.

Informant snakker litt rundt om hvordan han mestrer skolehverdagen å forteller at det er vanskelig. Han sier at han får hjelp til lekser hjemme av sin far, men at far blir fort frustrert når informant ikke får det til. Informant sier han mange ganger ikke spør om hjelp til lekser hjemme, men heller spør venner og bruker internett. Informant nevner på en spøkefull måte at han av og til kopierer svar av venner eller fra internett. Har fremtidsplaner om å bli lege, veterinær eller sykepleier.

#### 4.1.2 "Hanad"

Hanad er tjue år, og kom alene til Norge fra Somalia i 2012. Ble først bosatt et annet sted i Norge, enn hvor han nå er bosatt. Har vært bosatt i et bofellesskap med afghanske gutter, skal flytte i egen leilighet etter sommeren. Forteller at han er glad i å spille fotball på fritiden. Han ble ansatt som vikar på en Spar butikk i 2013, hvor han jobber etter skoletid. Han sparer penger til bilsertifikat, og sier selv at det er viktig å ha for å klare seg i Norge. Han har allerede gjennomført det obligatoriske, og mangler kun oppkjøring.

Har gått 1 år på voksenopplæring, før han begynte på Forberedende kurs for språklige minoriteter. Begynte på koranskole i Somalia da han var ca 4 år, og at det var foreldrene selv som bestemte om han skulle fortsette på koranskole, eller begynne på ordinært skoleløp. Han sier han begynte på ordinær skole da han var 6-7 år, der lærte de diverse fag i tillegg til koranen.

Sier han ønsker å gå på TIP etter linjen han nå går på, og at han gleder seg til å flytte i egen leilighet og bli selvstendig.

#### 4.1.3 "Sarbaz"

Sarbaz er 16 år, kom til Norge fra Kurdistan for 4 år siden, sammen en yngre bror. Far kom til Norge for 12 år siden, mor kom til Norge for 6 år siden. Forteller at far flyttet til Norge rett etter han ble født, og at han derfor ikke møtte far før han kom til Norge. Bodde med besteforeldrene sine i Kurdistan, mens han og hans bror ventet på å få komme til Norge. Sier han har fire familier som er bosatt i Norge.

Forteller at på skole i Kurdistan var det vanlig med fysisk avstraffelse dersom man ikke har gjort for eksempel lekser. Dette innebar slag på hendene forteller han. Sier at det ofte var mye lekser, og mye lesestoff man skulle memorere. Forteller at det er mindre lekser osv på norsk skole, men at han opplevde en del mobbing på ungdomsskolen i Norge. Sier det er bedre miljø på linjen han går på nå, og at det er mindre lekser enn hva han er vant til fra Kurdistan. Han sier han skal bli rørlegger, og derfor velge Bygg og anlegg som videregående løp.

#### 4.1.4 "Lee"

Er i fra Kina og bodd der i 10 år før han flyttet til Norge. Bodd i Norge i seks år når han ble intervjuet av oss. Flyttet til Norge sammen med hans mor. Forteller at han har en halvsøster som bor i Kina. Sier at han har vært på besøk i Kina for noen år tilbake og at han har planer om å besøke Kina i nærmeste fremtid. Forteller at han kan både snakke og skrive på mandarin. Nevner at de prater en type blanding av norsk og mandarin når han er hjemme sammen med sin mor. Informanten legger ut om hvordan skoledagene i Kina var og hvor lange skoledagene der er i forhold til Norge. Sier han ble overasket når han kom til Norge. Forklarer at skolen i Kina var mye strengere blant annet, men at det kanskje har endret seg nå på grunn av tiden og at det er mer moderne. Med moderne mener han at det ikke er fysisk avstraffelse. Sier at det kanskje finnes noen plasser i Kina hvor fysisk avstraffelse på skolen er til stedet. Videre meddeler han at når han gikk på skole i Kina var det noe fysisk avstraffelse ovenfor ungdommene som gikk på skolen. Informanten nevner at han selv opplevde fysisk avstraffelse ved klapping. Forteller at hvis eleven virkelig har gjort noe galt blir eleven straffet fysisk. Forteller at han ville valgt skolen i Norge fremfor Kina og trives med skole i Norge.

Informanten forteller at han begynte på barneskolen i 6.klasse da han kom til Norge. Forteller at han ikke var med på alle aktivitetene og snakket lite med norske elever dermed fikk han beskjed av en lærer om å starte på velkomstklasse for å lære bedre norsk. Sier selv at det hjalp mye og at det var litt enklere når han kom tilbake til barneskolen igjen å da kommunisere med andre etniske norske jevnaldrende. Nevner at når han først kom litt i gang fikk han motivasjon til å ville lære mer og følte han lærte språket raskere.

Forteller at han trives i klassen han går på nå og er vara for elevrådsrepresentant for forberedende kurs for språklige minoriteter. Nevner at selve språkbruket er litt stygt i klassen, men at det ikke har blitt tatt opp av elevene selv. Forteller at det er fort gjort å bli påvirket av språkbruket i klassen når man sitter å hører på det, men at han prøver å fokusere på fagene. Nevner at han egentlig ikke ønsket å bli intervjuet fordi han ville gjøre ferdig en oppgave. Videre forteller informanten at han ønsker å studere media og kommunikasjon når han er ferdig med den linjen han går nå og har fremtidsplaner om å gå på politiskolen. Forteller at han er usikker på om han ønsker å bli politi og at han kanskje vil endre mening etter hvert.



Informanten forteller at han er glad i å spille instrumenter. Sier han er veldig glad i piano og gitar og fått musikkglede av sin mor som er veldig glad i å synge. Mor jobber i hotell og stefar er elektroingeniør.

#### 4.1.5 "Arvydas"

Arvydas er 17 år og kommer fra Litauen, bodde i Litauen til han var ca. 13 år. Flyttet til Norge sammen med mor, har en far som har vært bosatt i USA siden han var tre år.

Sier han trives på linjen han går på nå, til tross for at han sier at medelevene hans er rasistiske, og det er mye negativ ordkasting mellom dem. Det er en annen gutt fra Litauen i klassen som han omgås med. Han sier at det strengere og vanskeligere skoleopplæring i hjemlandet hans, og sier at han gikk i 7. klassen i Litauen når han kom til Norge, men at han startet opp her i 9. klasse.

Han bruker mye av fritiden sin på trening, da i hovedsak på treningssenter. Han er også tilknyttet en håndballklubb, men at han for tiden er lite aktiv der, grunnet en skade. I helgene forteller han at han drikker en del alkohol, og forklarer at dette er vanlig i hjemlandet hans. Han sier at han og vennene hans ofte spiller biljard eller bowling, og at de da tar seg en fest etterpå. Han forteller at han i hovedsak kun har venner fra Litauen, og at han ikke omgås med etnisk norske på fritiden.

Ellers forteller han at han har interesse for kjøretøy, eksempelvis crossere, firhjulinger osv. Han sier videre at han han kjørte mye i skogen med dette i Litauen, og kjører noe her i Norge. Han forteller at de kjøper alt av deler for reparasjoner i Litauen, da det er svært billig der, sammenlignet med Norge.

#### 4.1.6 "Adan"

Adan er en 17 år gammel gutt, som kom til Norge fra Kurdistan med mor og bror. Far flyttet til Norge før, og informant forteller at far fikk de til Norge. Familien flyttet pga krig, noe han sier han har vokst opp med. Han forteller blant annet at han kunne høre skytevåpen bli avskutt, og bomber, hvor mor fortalte han at dette var fyrverkeri. Han har bodd i Norge i fire år, og de visste de skulle flytte til Norge, ett år før de skulle komme. Han forteller at da han fikk vite om flyttingen, sluttet han på ordinær skole, og konsentrerte seg om å studere/lese det norske språk.

Bruker mye tid på å se på dette. Spiller fotball selv, fem/seks ganger i uka, interkrets. Spilte fotball i hjemland, forteller at der var det vanskelig. Var man ikke god nok ble man kastet rett ut, en dårlig kamp og man var ute. Forteller at dette er pga det er så få lag, og det er mange som venter på sin sjanse til å spille.

Gikk på vanlig skole der nede, men byttet etterhvert til det han refererer til som spesial skole som mor betalte for, fordi man fort kunne få bank i ordinær skole om man ikke presterte bra nok.

Kom til Norge og startet opp i velkomstklassen hvor det var tenkt at han skulle være ett år, han forteller at han var så god i språket at han kun var der ett halvt år. Skal søke seg inn på TIP påfølgende år, jobber allerede med bil i en familiebedrift broren og onkelen hans har startet.

#### 4.1.7 "Anatt"

Anatt er 17 år gammel, og kom til Norge fra Thailand. Har vært bosatt i Norge i ca. 3 år. Forteller at han kom til Norge alene, men at hans mor "hentet han". Mor flyttet til Norge fordi hun hadde fått seg kjæreste her. Han har to eldre søsken som fortsatt bor i Thailand, søsteren er 26 år, bror er 23 år. Han forteller at far døde av sykdom for en tid tilbake. Han sier videre at han har god kontakt med stefar her i Norge. Har mye kontakt med øvrig familie i Thailand via internett. Sier han og mor har vært på besøk i Thailand flere ganger.

Forteller at skolen i Thailand var ganske annerledes enn i Norge. Han forteller om lange skoledager, mye lekser og prøver. Videre sier han at lærerne fikk lov til å benytte fysisk avstraffelse når barna ikke hadde gjort feks lekser. Sier at de slo på hendene og rumpene til elevene. Forteller at han liker skole i Norge bedre, kortere dager og ikke så strengt. Men han sier samtidig at han har opplevd noe mobbing, dette går på blant annet etnisitet og hans egen høyde. Han forteller også at det er vanskelig å konsentrere seg på skolen, da det er mye uro i timene, sammenlignet med Thailand.

Han har søkt seg inn på studiespesialiserende som første valg, helse- og sosial som andre valg, og dans og drama som tredje valg, Han ønsker å bli lege, men liker også dans, og ser mye på dette på blant annet youtube. På fritiden liker han å spille på datamaskinen sin, være med venner. De tilbringer mye tid på biblioteket, går på kino og kikker på handlesentrene i byen.

#### 4.1.8 "Bilal"

Bilal er 17 år gammel, og kom til Norge fra Pakistan for ca tre år siden. Han forteller at han ikke vet hvorfor familien kom til Norge, da han synes det er ganske kjedelig her. Forteller at familien hans var ganske rike i Pakistan, noe han beskriver som høy klasse. Han har fem brødre, og en søster.

Far eier to gatekjøkken i Norge, informanten har ved flere anledninger hjulpet til her. Mor hjelper til på gatekjøkken innimellom, men at hun ikke jobber fast. Han forteller at mor er "veldig ordentlig" muslim, og at hun ber veldig mye. Han forteller at han hadde hjemmeundervisning i Pakistan, og at han gikk to år på ordinær skole. Dette likte at han ikke, og han forteller at lærerne var ganske "outdated". Han sier lærerne ikke hadde respekt for elevene, og at det var vanlig med fysisk avstraffelse.

Han spiller mye dataspill på fritiden, hevder selv rundt 4 timer om dagen. Spiller et spill som heter League of Legends, dette er et spill man kan konkurrere i, og vinne store summer penger om man er blant de beste. Forteller at han ved noen tilfeller har latt være å dra på skolen, for å delta i konkurranser. Han sier at foreldrene hans ikke vet om dette, da han ofte drar til venner for å spille. Hans drøm er å flytte til Amerika, for å kunne delta i større konkurranser der. Forteller at pengepremiene blant topp tre er på

flere millioner. Han forteller at hans mor og far ikke er særlig begeistret for dette, og at han eventuelt vil gå på noe han kaller International Bachelor. Han sier videre at dette er et studieløp de har i Porsgrunn, hvor all undervisning foregår på engelsk. Forteller at hans mor ønsker at han skal bli lege, og han sier at dette er noe alle "utlending-mødre" ønsker. Han forteller at brødrene sine er ganske annerledes enn seg selv, han beskriver at de fester mye. Søsteren sin sier han at han ikke kjenner så godt, da de snakker lite sammen og hun er sjeldent hjemme. Informant 8 beskriver seg som "den forskjellige typen" i familien.

#### 4.1.9 "Dmitrij"

"Dmitrij" kom til Norge fra Litauen for omtrent 1,5 år siden, han startet på en ungdomsskole i tiende klasse. Forteller at hans mor og hans far kom til Norge ett år før han og hans søsken, fordi de hadde fått seg jobb her. Han sier at hans bror, hans søster og han selv bodde hos tanten sin, søster til mor, mens foreldrene var i Norge. "Dimitrij" sier at foreldrene plutselig kom og sa at de skulle flytte til Norge, og at han ikke visste noe om dette på forhånd. Han forteller at han ikke likte Norge det første halve året, men etter det begynte han og få venner, og trivdes her. Han forteller at begge foreldrene jobbet i Nordpost, noe han beskriver som en dårlig jobb. Han hjelper faren i denne jobben 2-3 ganger i uken. Videre sier han at moren hans byttet jobb for kort tid tilbake, og at hun nå jobber som "pleier" eller vaskedame.

På fritiden liker "Dimitrij" å trene, og bruker flere dager i uken på dette. Han skal starte med boksing, og har lært en del teknikker på Youtube, og fra en kamerat som driver med det samme. Han er også interessert i biler og han pleier å fikse på mopeden sin, og av og til "mekker" han biler. Han sier han også har lært mye av dette på Youtube, men han har også en onkel i Litauen som han har lært mye av. Han har en lillebror på 10 år, som han forteller spiller masse på Xbox, og at han selv gjør dette innimellom. I helgene forteller han at han fester en del, og drikker alkohol. Han forteller at han har hatt noen fester hjemme, og at han og vennene hans ofte drikker både fredager og lørdager. Han hevder unge ofte drikker i Litauen, men sier allikevel at dette ikke er "vanlig".

Han forteller at han har søkt seg inn på Elektro neste år, men legger til at han er usikker på hvorfor han har tatt dette som førstevalg, og ikke bilmekaniker. Allikevel sier han at han koblet "mye ledninger" og sånn tidligere, og hjulpet til med dette og snekring fra han var rundt 9 år gammel. Han forteller at de har bygget nytt hus i Litauen, og at han har hjulpet til masse her.

#### 4.1.10 "Lilianna"

"Lilianna" er 17 år, og kom til Norge fra Polen. Hun bor i Norge sammen med sin mor, far og lillebror på 6 år. Hun forteller at hennes far kom til Norge før resten av familien, da han hadde flere jobbmuligheter her. Hun forteller at han bare kom hjem til Polen ca. to ganger i året, og på grunn av dette besluttet hennes mor at de også måtte flytte hit. "Lilianna" forteller at hun overhode ikke ville flytte til Norge, og at hun ble svært sint da moren fortalte hva hun hadde besluttet.

De kom til Norge på sommeren, og "Lilianna" forteller at hun var sint fordi hun hadde ingen hun kjente, og hun mestret ikke språket her. Hun forteller at hun etterhvert ble kjent med folk i nærområdet, men at det var noen problemer med kommunikasjon grunnet språk. Hun forteller at det ble brukt Google translate, og at hun hevder at hun bare etter to måneder kunne kommunisere med andre. "Lilianna" forteller at hun begynte på Internasjonal Skole, hvor undervisningen foregikk på engelsk. Her forteller hun at det var strengt, og at det var mye lekser. Da hun gikk på skole i Polen, ble hun mobbet på grunn av høyden sin, derfor var det greit at hun flyttet til Norge, og på den måte byttet skole. Hun peker på at det var dumt fordi hun ikke hadde venner her, men det hadde hun i Polen.

"Lilianna" forteller historier som tyder på at hun er ei jente som tar og får mye ansvar. Hun er blant annet elevrådsrepresentant i klassen, og har vært leder for OD-dagene. Hun sier også at hun ofte har ansvar for lillebror, og følger opp han. Blant annet sier hun at ulike folk har trodd at hun er moren hans, da hun har vært med på skolemøter og lignende. Hun forteller videre at hun ofte må passe på lillebror i hverdagene, og har ansvar for at han gjør lekser, får middag, dusjer på kveldene og så videre. Dette fordi hennes foreldre ofte jobber ettermiddager/kveld, og at hun da må ta

på seg ansvaret. Hun sier i sitt intervju at hun gleder seg til å bli 18 år, slik at hun kan flytte og få tid til seg selv.

Når "Lilianna" har tid til å gjøre det hun vil, innebærer dette blant annet å ta bilder. Hun har også deltatt i fotokonkurranser, og forteller stolt at ved en anledning fikk hun andreplass. Hun liker også vampyrserier, og bøker.

Hun forteller at hun har opplevd mye i livet sitt, dette innebærer blant annet venninner som har hatt det svært vondt. Hun ønsket i utgangspunktet å bli lege, men fant ut at hun ikke taklet blod. Derfor har hun bestemt seg for å bli barnepsykolog, slik at hun kan hjelpe andre mennesker, og være en god lytter.

"Lilianna" forteller at moren hennes betaler penger til henne, så lenge hun presterer godt i skolen. Hennes drøm er å få en god utdanning og å tjene godt, slik at hun til slutt kan få betale mor tilbake.

#### 4.1.11 "Lewandowski"

Kom til Norge fra Polen i 2007 eller 2008. Forteller at han kom på grunn av at far jobbet i Norge. Far hadde jobbet i Norge i noen år før resten av familien flyttet til Norge. Far jobber som flislegger og mor i vaskefirma.

Begynte i velkomstklasse og gikk der i seks måneder. Gikk ca ett år på barneskole, i syvende klasse. Forteller at det skoleåret ikke hadde så mye å si, men at miljøet var bra og at han fikk flere venner. Gikk tre år på ungdomsskole før han begynte på forberedende kurs for språklig minoriteter. Forteller at det var høye krav på skolen i Polen og at man alltid må være forberedt på at det kommer prøve. Informanten forteller at han ønsker å gå elektro når han er ferdig med forberedende kurs for språklig minoriteter. Ønsker å gå elektrolinjen fordi han er mer glad i praksis enn teori. Kunne også tenke seg å bli politi for å kunne hjelpe andre.

#### 4.1.12 "Fitwi"

Kom til Norge i 2012 og har bodd i Norge i ca to år. Bodde ett år i Sudan sammen med bestemor og med sin onkel før han kom hit og flyttet hit på grunn av at mor bodde her. Har ingen annen familie i Norge og bor sammen med sin mor. Forteller at han er glad i fotball å leter etter en klubb han kan spille være medlem av. I intervjuet forteller han at han ønsker å jobbe, men sier at det er vanskelig for han å finne jobb.

Når det kommer til skole i Norge og hjemland, Eritrea i dette tilfellet, forklarer han at det er stor forskjell på skolene. Informanten forklarer at hvis en virkelig ønsker å lære, så får man til det både i Eritrea og Norge. Han sier at det er opp til den enkelte, og at man må nødt til å jobbe godt for å lære. Videre forteller han at det er strengere på skolene i Eritrea i forhold til det han har opplevd her i Norge.

Informanten forteller at han gikk på ungdomsskole før han begynte på forberedende kurs for språklig minoriteter, hvor han meddeler at det var kjedelig fordi han ikke kunne noe norsk. Informanten hevder at det var ment at han skulle lære norsk raskere ved å gå på skole sammen med etniske norske, men at han selv ikke føler det. Informanten nevner at det nesten gir motsatt effekt, uten å gå noe mer inn på dette. Fremtidsplanene til informanten er at han ønsker å studere byggfag og har det som førstevalg. På spørsmålet om han ønsker å bli snekker eller rørlegger svarer han at han ønsker å bygge hus.

Informanten forteller litt om klassemiljøet å sier at det ikke er så verst. Hevder at det er litt bråkete, men at han likevel føler at han lærer en del. Han forteller at man ikke kan bråke like mye på skolene i Eritrea for da blir man kastet ut. Forklarer videre at en ikke får like mange sjanser som på skolene i Norge. Informanten forteller at hvis man bråker på skolene i Eritrea blir man kastet ut og mister skoleåret og får kanskje muligheten året etterpå.

Forteller at han bare har eritreiske venner i Norge og blitt kjent med noen av de via hans mor. På spørsmålet om norske venner forteller han at det er vanskelig på grunn av kommunikasjon og kultur. Han sier videre at etniske norske jevnaldrende han har møtt til nå ikke har lik humor som han selv og at det gjør det vanskelig å være sammen. Forklarer at ting han synes er morsomt, ofte ikke er morsomt for andre etniske norske jevnaldrende, og ting etniske norske jevnaldrende synes er morsomt, ikke er morsomt for

han, blir det et problem. Han sier selv at det er grunnen til at han oppsøker andre fra samme hjemland som seg selv.

Informanten avslutter med å si at han har hatt en koselig samtale sammen med intervjuer og unnskylder seg for at han snakker dårlig norsk. Sier han har et uttale problem og at han ikke er flink til å forklare. Virker som informanten føler på den språklige utfordringen han har.



## 4.2 Ungdommene forteller/ våre funn

Her vil vi presentere ulike sitater fra ungdommenes fortellinger, sett i sammenheng av vår utvalgte teori. Disse har vi valgt å dele opp i ulike kategorier, for å systematisere og ha oversikt. Vi fokuserer som tidligere nevnt på språk, skole i hjemland og skole i Norge. Foreldre/sosial kapital, samt fremtidsplaner. I drøftingsdelen vil vi drøfte funnene og sitatene vi har presentert og hvilken betydning dette kan ha for gjennomføringen av videregående opplæring.

### 4.2.1 Underskudd av norskkunnskaper?

I vår intervjuguide var ikke språk satt opp som konkret tema, vårt fokus var ungdommens frie fortelling om deres aktuelle situasjon. Det vi bemerket oss underveis i intervjuene, var at det var svært variabelt i forhold til deres norskkunnskaper. Flere av ungdommene slet med å forstå spørsmålene vi stilte de, og vi måtte både gjenta våre spørsmål, eller forenkle språket slik at de skulle få en forståelse av hva vi egentlig spurte om. Som beskrevet i vår teoridel, hevder Cummins (2000) at det tar 5-7 år for å lære seg det han refererer til som det akademiske språk. Det er også viktig å huske på at de ungdommene vi intervjuet går ett år "ekstra" med videregående skole, som har som hovedfokus å bli bedre innen det norske språk, og som har fokus på såkalte "fellesfag" i videregående skole. De elever som ikke har hatt disse 5-7 årene med norsk grunnskole risikerer å ha et faglig underskudd av betydelige norskkunnskaper, og kan derfor ofte miste sammenhenger i undervisningen. Informant "Angelo" snakker om fritidsaktiviteter, og nevner i den forbindelse at han er svært interessert i Taekwondo, men at språk er et hinder for at han skal delta på dette.

*"Jo, kan det jo. Vil bare ikke. (...) Jeg er ikke så bra å kommunisere med folk i. Sånn jeg er litt redd å snakke norske folk".*

"Angelo" beskriver at han synes det er ubehagelig å kommunisere på norsk, og at han vegrer seg for dette, her tolker vi det slik at han ikke er på det akademiske nivå språkmessig, slik Cummins beskriver. I følge Bakken (2003) er manglende språkferdigheter en faktor som gjør det vanskelig å gå på norsk skole som etnisk minoritet. Et dårlig utviklet norsk språk vil derfor kunne være et hinder for å tilegne seg kunnskap i norsk skole.

Informant "Arvydas" sier også noe om vanskeligheter med språk i sin fortelling. Han sier;

*"Når jeg kom til Norge jeg var mer sånn diskriminert fordi ikke kunne norsk. Når jeg kom på ungdomsskole. (svelger feil) Oj sorry.. Når jeg kom på ungdomsskole det var to gutter som lagd kødd fra meg at jeg ikke kan norsk så jeg snakke engelsk. Også jeg begynner å kjefte de sett på.. "Ok da kom ut vi skal snakke bare". "Greit, jeg liker det" (ler litt) Så jeg kaste begge så bare ok".*

*"Eh. Nei, det er mye lettere her". (..) "Mye lettere. Jeg bare.. Eneste minus er språk. For det jeg kunne ikke språk så godt".*

"Arvydas" begynte direkte på ungdomsskole i Norge, og forteller at han hadde lite språkopplæring før han begynte på ungdomsskolen. Han sier videre at han ble mobbet på grunn av dårlige norsk ferdigheter. Han forteller også at han kun omgås med litauenske og at disse kommuniserer på sitt morsmål seg i mellom. "Arvydas" sier;

*"Pleier ikke være med norske folk", samtidig som han ler.*

"Hanad" forteller om hvordan språk har vært en stor utfordring fra han kom til Norge.

*"Jeg begynte sånn eh.. voksenopplæring i Langesund. Gått bare 1 år. Første 6 måneder var det sånn norsk. Jeg kunne ikke ingenting. Jeg måtte lære norsk også etter jeg har gått 6 måneder også jeg har tatt sånn prøve A2 prøve heter det. Husker ikke. Tror det heter A2-test. Så jeg bestått den første, så de spurte meg om jeg ville begynne sånn grunnskole. Så begynte jeg grunnskole.. Også det var sånn.*

*De.. De har gått halvt år, ikke sant. Men jeg har gått på skole i Somalia, så jeg kunne matte og engelsk”.*

Her ser vi igjen et eksempel på at ”Hanad” er i en utsatt gruppe, da han har hatt svært kort tid med opplæring av det norske språk, om man ser tidsperspektivet i lys av Cummins språkteori. Uten oppfordring fra oss som intervjuere forteller ”Hanad” om hvordan han tror man best mulig tilegner seg norske språkferdigheter. Han forteller videre;

*”Jeg tror hvis du snakker med norsk eller noen som kan norske språket. Det hjelper mye. Hvis du møter ikke noen snakker ikke språket og du er bare.. Du bor alene for eksempel jobber ikke, spiller ikke fotball og går bare på skole. Du aldri kommer til å lære norsk”*

*”Ja! egen språk. Morsmålet sitt. For eksempel når jeg sitter i klassen de sier er det noen somalier, sitter med somalier også når vi har lekser vi bare snakker somalisk også gjør lekser å sånn. Vi snakker ikke norsk. Så du lærer ikke norsk der”.*

Slik vi tolker det mener ”Hanad” at det er viktig å være i kontakt med andre etnisk norske, for best mulig utvikling av det norske språket. Dette kan være et resultat av at ”Hanad” kom til Norge som enslig mindreårig, og bor i et bofellesskap med andre minoriteter. Innvandrerfamilier snakker ofte sitt eget morsmål i hjemmet, og vil derfor ikke bidra til utviklingen av norsk. I motsetning til andre innvandrerbarn vil han derfor bli ”tvunget” til å snakke norsk når han befinner seg i sitt hjem.

”Lee” forteller i likhet med ”Hanad” om svært liten tid til norskopplæring. Han forteller også, på lik linje som ”Angelo” at det var vanskelig å delta på aktiviteter, grunnet dårlig språkforståelse. Språk var en stor utfordring for ”Lee” da han startet på barneskolen, han forteller at lærerne oppdaget dette, og ble derfor sendt til velkomstklasse for å forbedre sitt norske språk. Han forteller;

*"I barneskole da var jeg sånn dårlig i norsk da. Det var det liksom. Jeg var ikke med på alle aktiviteter og snakket kanskje ikke så veldig mye med norske elever(...) Også det hjalp. Det hjalp ganske mye. For først var jeg på vanlig skole også tenkte jeg. De lærerne sa at det var for vanskelig. Så de ville at jeg skulle begynne på velkomstklassen. Så var jeg der halvt år, tror jeg. Kanskje mer. Også etterpå flyttet jeg da til vanlig skole igjen også da var kanskje bedre. Og jeg kommet litt i gang med kommunikasjon med de".*

Slik vi tolker "Lee" sin fortelling var denne ekstra opplæringen i norsk hjalp "Lee" til å komme i kontakt med andre jevnaldrende. Når han refererer til de, tolker vi det slik at han mener etnisk norske. Igjen ser vi at han fikk ett opplæringsløp på omlag 6 måneder.

Bakken (2003) hevder at utviklingen av teknologi kan ha bidratt til at det "naturlig" presset på å lære norsk har forsvunnet. Dette fordi det er enklere å holde tett språklig kontakt med opphavlandet nå enn hva det var tidligere, dette grunnet tvkanaler fra hjemlandet, Skype, finne filmer på youtube osv. "Lewandowski" sier noe om dette i sin fortelling.

*"Ja ja. En jeg holder på å se på internett alle filmer som kommer ut ikke sant. Ja.. Så.. Jeg er ikke så ofte på kino. Hvis jeg har lyst så går jeg liksom. Ser jeg på nettet er det gratis". (..)"Ja. sånn polsk nettside. Som du logger inn og du kan se alle. (...) Alle fra 2014, 2013 de kommer ut alle nye. Det er tekst. Leser eller dabling på dabling. (...) Du må lese noen av filmene. Det er ikke alle som er dubba da"*

Her forteller "Lewandowski" konkret om at tilgjengelighet til materialet på sitt morsmål er lett å finne via internett. Han forteller at han ofte laster ned filmer via internett, og at han nå finner filmer og materiale som er oversatt til eget morsmål. Det kan tolkes at det derfor ikke er det samme behovet for å tilegne seg det norske språk som tidligere, fordi man finner det man er i behov av på sitt eget språk via internett.

En annen informant, "Fitwi" skal fortelle hva hans mor jobber med. Han sier;

*"Hun studerer. (...) Hun går VG1. Apotek. Hun går på sånn" (..) "Unnskyld jeg sier masse feil norsk. Sånn utale. Jeg har utaleproblem"*

Når han forteller om hva hans mor gjør, ser man at han selv peker på sitt eget språk. Han unnskylder seg fordi han "sier masse feil norsk" og sier han har et utaleproblem. Han sier også at han har lett etter jobb, og ønsker å jobbe;

*"Ja. Jeg lette men vanskelig å få jobb. Ikke lett.. for meg..."*

"Fitwi" forteller at han leter etter jobb, men at dette ikke er enkelt for han. Dette tolker vi at han sier grunnet sin tidligere uttalelse om at han har et utaleproblem.

## 4.2.2 Skole

### 4.2.2.1 Skole i hjemland – passive subjekter?

Et viktig perspektiv i nåtidens skole, er det man refererer til som aktørperspektivet. Dette innebærer som nevnt i vår teoridel, at man betrakter barn og unge som tenkende, selvstendige og rasjonelle individer. Nordahl (2003) sier at dette er viktige perspektiver for å fremme et godt læringsmiljø. Tidligere ble barn mer sett på som et passivt subjekt, mens den moderne skole nå hevdes at man ser på barnet som en verdifull, handlende aktør. Under vil vi presentere noen fortellinger som viser en autoritær skole, hvor det er lite plass til barns verdier, meninger og interesser. Dette er i hovedsak beskrivelser fra våre informanternes opplevelse av skole i deres opphavsland. "Angelo" forteller om en skole svært annerledes enn i Norge. Han forteller;

*"Nei, den er helt forskjellig for der er vi ferdig klokken fire. Vi starter klokken syv, er ferdig klokken fire. Også har vi en time fri. Det er lunsj da. Fordi vi spiser. Vi spiser ris i Filipinene ikke brød og sånn. Hehe. Så vi er femten minutter pause i morgen også femten minutter i middag, eller hva det heter. Også er vi hjemme. (...) men vi må gå på sånn der fordi mamma betaler lærer. For å hjelpe oss med lekser, ikke ant. Så da er jeg sikkert ferdig klokken seks. (...) Det er ikke fremføring i hvert fall. Det er ikke så mye fremføring. Jeg liker sånna prosjektor vi skriver for hånd. Også teiper det og snakker litt. Også har vi.. Vi har fag hver dag. Vi bytter ikke sånn som her".*

"Angelo" forteller om en skole med svært lange dager, kontra barneskole i Norge. I hans fortelling ser vi også at det er svært lite pauser i løpet av dagen.

"Lewandowski" forteller også om en strengere og mer rigid skole enn hva vi kanskje har i Norge.

*"Du må gjøre det ikke sant, hvis ikke du gjør det da får du anmerkning og sånn. Mer strengere. Får ikke slappe. Kommer hjem, masse lekser ikke sant. Du må pugge, du vet aldri når kommer prøva ikke sant. I morgen eller om to dager, du vet ikke. Du må være forberedt hele tida".*

*"Også etterpå, hvis ikke du klarer og får dårlig karakter, kommer du ikke videre. I barneskole. Det er sykt".*

"Hanad" forteller at man i Somalia starter på Koranskole, og at det er foreldrene som bestemmer når man skal begynne på ordinær skole.

*"Ja eh.. I somalia vi har.. Først vi går koranskole, 6-7 år du skal begynne koranskole. Du kan lære engelsk, matte, science, historie og somalisk. Så.. Ja.. Ungdomsskole nesten".*

Her ser vi en fortelling om at man starter med skole og ulike fag fra ung alder av.

”Hanad” mener koranskolen kan sammenlignes med ungdomsskole.

Flere av informantene forteller også om en skole hvor det er akseptert å bruke fysisk avstraffelse som metode i opplæring. ”Sarbaz” fra Kurdistan, forteller;

*”Det er samme fag, men det er sånn.. Hvis du får lekser. Det er ikke sånn lekser til Norge. Norge du får kanskje to sider, men i Kurdistan det er sånn 4-10 sider sånn det er. Du må lære med engang” (...)* ”og hvis du lærer ikke. Før var sånn der de.. De tar med en sånn.. sånn.. (Viser håndbevegelse, intervjuer sier ordet pisk) ”Ja, i hånden. De slår deg med engang” (..) Men jeg lærte mye av det der for det hvis du.. For eksempel hvis du slår en gang sånn. Du tenker, neste gang må jeg bli bedre... Og da blir du bedre”.

”Sarbaz” forteller om en skole i Kurdistan som oppfattes som autoritær, med mye lekser og lite fokus på eleven som aktør. Han sier samtidig at han lærte mye av dette, da han visse at fysisk avstraffelse ville bli benyttet dersom han ikke gjorde det han fikk beskjed om. Her vil det være legitimt å stille spørsmålstegn ved hvor mye av innholdet som faktisk er lært, kontra hva som kun er memorert. Dette vil vi drøfte i neste kapittel.

Videre vil vi presentere utdrag fra informantene som belyser fysisk avstraffelse som metode i skoleopplæring, ”Lee” forteller om skolegang i Kina og sin egen opplevelse av dette.

*”Det er mye strengere der i Kina. Hvertfall før, men nå har det gått sånn.. Nå har det blitt sånn.. Alle er moderne ikke sant. Ingen slår og.. Nei, ikke sånt nå lenger. Det er fortsatt noen steder de gjør sånt, tror jeg” Ja, gjorde de det der du gikk eller? ”Ja, der gjorde de det, det var litt sånn klapping og sånn”*

*”Vi begynner klokka syv om mårran, og så har vi skole da, helt til klokka 12. Har pause og fri innimellom også, etter det har vi to timers kjempe fri da. Det er da vi kan dra hjem å sove, fordi i Kina er det på en måte en tradisjon du kan.. Alle drar hjem i ettermiddagen, altså middagen da. Klokken 13:00 tiden, 14:00 tiden (..)*

*også begynne på skolen igjen da, sikkert klokken 14:30, 15:00 tiden og da er det helt til klokken kanskje halv syv på kvelden”.*

”Adan” fra Kurdistan forteller;

*”Hvis ikke du gjør lekser, så får du en sjanse. Så gjør du det ikke så får du”. (..) De har sånn pinne så åpner du handa også to. Neste da hvis ikke du gjør det, det blir det fire også oppover” (..) ”Så er det sånn store folk som tar hardt og sånt. De gjør det. hvordan de opp.. opplever seg. At de viser at de er veldig høye”.*

*”Jeg gikk på sånn spesial skole da, fordi de vanlig før så var det sånn... Kanskje du får bank der hvis ikke du er flink” (..) Så da betalte mamma. Så da gikk jeg på sånn.. Det var noen fra Amerika som åpnet en skole der så var sånn ordentlig. Ikke noe sånt.. eh”.*

Her ser vi ”Adan” fortelle at dersom man ikke gjorde lekser var det vanlig å få slag mot hendene, med en pinne. Han forteller også at moren hans betalte for at han skulle gå på det han refererer til som spesial skole, der forteller han at det ”ordentlig”. Videre i sitt intervju snakker vi om norsk skole, kontra skole i Kurdistan, hvor han eksplisitt sier at norsk skole er bedre. ”Adan” sier;

*”Det er mye. Du bestemmer selv nestem, så.. (..) Det er derfor man lærer mer også. Jeg syns det. Hvis ikke blir for mye liksom. De presser deg til å gjøre det, så bare forstår du ikke noe”.*

*”Det er videregående, og. Ja, og bedre ting og sånt. Det er ikke så mange i klassen og sånt. Du lærer mer og sånt”.*

Her kan vi se på Nordahl (2003) sine uttalelser om viktigheten av at ungdommen er aktør i egen skole. ”Adan” forteller om en skole hvor eleven er et passivt subjekt, og ikke



et handlende individ. Vi kan da si noe om at et slikt miljø ikke er optimalt for læring i skole.

"Anatt" og "Bilal" har også en historie som sier noe om et avmakt forhold mellom lærer og elev.

"Anatt"

*"Den var lissom helt forskjellig, vi starta skolen klokka åtte og så ferdig klokka fem". (..) "Så har man bare en pause". (..) "For lærere får lov til å slå.. elever (informant hvisker når han sier elever). De bruker lissom pinne, og hvis du ikke gjøre lekser, slår de på rumpe eller hande".*

"Bilal"

*"Det er helt forskjellig enn det er her. Hehe. Det kan jeg si i hvertfall, hehe". (..) "På nesten alt måte. De har ikke respekt for elevene kan du si. Også da kan du tenke åssen det er fra der". (..) "Vel, jeg hadde faktisk hjemmeskole. Jeg tror det heter. Jeg gikk på skole bare i to år og etter det likte jeg ikke der. Så jeg hadde hjemskole. Så jeg vet ikke så mye om det. Bare de årene jeg var der, var ganske forferdelig kan du si". (...) "Forferdelig. Det må... Alt vi lærte var ganske outdated". (..) "Eh, nei, det kom litt feil, hehe. Det vi lærte i eh.. Åssen skal jeg si det her da. Det dere lærer i 2. Klassen her, det lærer vi i 5. Klasse der i Pakistan. Så outdated, ja".*

Både "Anatt" og "Bilal" forteller her om fysisk avstraffelse i sin skolegang i hjemlandet. Slike forhold kan føre til at elever ikke utvikles personlig og sosialt, og kan føre til dårlig læringsresultater (Nordahl, 2002). "Bilal forteller i tillegg at han gikk på en spesiell type skole i Pakistan.

*"Nei, jeg gikk i ganske høyklasse skole. Familien min er.. Var ganske rike i Pakistan heldigvis". (..) "Det er ganske mer disiplin der. De hvertfall kalte det disiplin, men det var egentlig like forferdelig der enn det var i alle andre skoler"*

*(..) "Ja, eller det er faktisk det folk kalte det da. Oi, det skole der er så bra. Alle må gå der". (..) "Det er så heldig for å gå der, men det var like forferdelig der enn det var i andre skolen".*

"Bilal" forteller videre at han mistriivdes på skolen i Pakistan selv om han gikk på en "høyklasse" skole. Med "høyklasse skole" mener "Bilal" at det var en ettertraktet skole.

"Dimitrij" sier litt om en spesiell lærer han kom i kontakt med i Litauen som snakket det samme "språket" som elevene på skolen.

*"Så.. Ikke sant. Vi hatt en sånn fysikklærer som han er så skikkelig koselig å sånn. Vi kommer i klasserommet og han sier bare sånn ehh.. ungdomsspråk, vi kan si" (..) "Så han forstår oss veldig godt, ikke sant. Gutter.. For eksempel, gutter vi har prøve i dag, noen som er klar? Nei, ok, vi tar den i morgen".*

"Dimitrij" forteller om læreren han hadde et godt forhold til, som viste forståelse og innsikt i elevrollen. Her i "Dimitrij" sin fortelling ser vi et annet eksempel på det Nordahl (2002) hevder at forhold mellom lærer og elev er avgjørende for god sosial og faglig utvikling hos elever.

"Fitwi" forteller oss om et eksempel motsatt av "Dimitrij" sin historie om skole i hjemland.

*"Nei. Ja, de bråket men også hvis du bråket alt for mye du blir kasta ut. Du får ikke så mye sjanser sånn som i Norge. (..) Du får sjanser men de foreldre kommer til skolen "vær så snill han gjør ikke en gang til" sånn greier. De snakker alt for mye også de fikk en sjanse, hvis du gjør engang til du er ferdig. Du mister det året. Kanskje neste år prøve".*

#### 4.2.2.2 Trivsel i norsk skole

Her vil vi presentere ungdommens fortellinger om skole i Norge. Det man kan se ut ifra deres historier er at det jevnt over gis et inntrykk av at de trives bedre i norsk skole. Informantene ble blant annet spurt konkret om de kunne fortelle hva de tenker er forskjellen mellom norsk skole, og skole i hjemlandet er. De ble også spurt hvordan de opplever skolen og klassen de går i.

I drøftingsdelen vil vi gå nærmere innpå hvorfor norsk skole kan oppleves som bedre for informantene, er det lærer elev forholdet som er bedre? Er det miljø? Er det fraværet av fysisk avstraffelse som opplæringsmetode?

”Anatt” forteller litt om klassen han nå går i, og klassemiljøet.

*”Klassen er, lissom slitsom, masse bråker. Også klarer jeg lissom ikke å konsentrere meg i undervisning”. (..) ”I Thailand, alle er helt stille og sånn, konsentrerer seg om undervisningen. Bra, er ferdig tidlig, hehe, og så er det ofte pause, ikke så strengt. Ja, hmm. Ja, og så det var det”.*

”Bilal” forteller også om et klassemiljø som han ikke virker helt fornøyd med.

*”Faktisk, liker ikke mye om klassen men. Hehe” (..) ”Fordi det er ingenting å like om de. Jeg prøver ikke å diskriminere de” (..) ”Men de er alle utledninger så alle er ganske rasister mot hverandre, men bare for å ha det gøy. Så ingen bryr seg om noen sier noe stygt om han, hehe”.*

Videre kan vi se at ”Bilal” allikevel er mer fornøyd med skolen i Norge enn hvordan den var i Pakistan,

*”Veldig, veldig mye bedre enn det var i Pakistan. Og skole var ganske passende kjedelig. Ja, og her først når vi begynte skolen, så var ganske kjedelig her. Veldig kjedelig klassen var veldig dødt. Hehe”.*

”Sarbaz” forteller også kort og godt at han foretrekker norsk skole, fremfor skolen han gikk på i sitt opphavsland, Kurdistan.

*”Egentlig synes jeg at Norge sin skole er bedre”*

”Fitwi” forteller at det er forskjeller mellom skole i Eritrea og Norge.

*”Det er litt sånn forskjellig. Stor forskjellig. Ja (...) Hvis du vil lære skikkelig eller ordentlig, det er samme. Norge og Eritrea. Det bestemmer du selv. Hvis du vil jobbe, alt. Hvis du vil jobbe skikkelig du kan. Det bestemt selv”.*

Her ser vi at ”Fitwi” påpeker at det er store forskjeller mellom norsk skole og skole i Eritrea, men det interessante ved hans fortelling er at allikevel påpeker at man velger selv om man vil lære ordentlig eller ”skikkelig”. Det kan tolkes at ”Fitwi” mener læring er noe som går på individet selv, og ikke eksterne læringsforhold.

”Lilianna” på en annen side forteller at hun opplevde norsk skole som ganske streng, men hun påpeker at hun gikk på en litt annerledes skole enn hva de fleste ungdommer i Norge gjør. Hun forteller;

*”Ja, siden jeg gikk på privatskole. Så han matte læreren var så streng”.*

*(..) ”Internasjonal skole, Telemark”. (..) ”fordi når jeg kom her så kunne jeg bare snakke polsk og tysk”. (..) ”Det er tre tusen hver eneste måned nesten”.*

*”Det er det. Masse lekser og alt det. Det er som vanlig ungdomsskolen du slutter i to tiden. På den privatskolen du slutter halv fire hver eneste dag”*

”Lilianna” gikk på det som kalles Internasjonal skole. Hun gikk på denne skolen fordi hun bare kunne polsk og tysk, og det var undervisning på engelsk. Hun forteller også at skolen hun gikk på hadde lengere dager enn hva hun mener var normalt innenfor norsk skolesystem. Om klassen hun går i nå, forteller hun;

*”Det er veldig bråkete og veldig mye folk som bryr seg ikke om denne skolen vår ikke sant. Så det er sånn når lærer går fra klassen kaster de vann alt mulig ikke*

*sant. Så det er sånn jeg likte ikke det og da fikk jeg mye hat til meg siden jeg er klasserepresentant og jeg sa at de skal være kjefta og alt det. Å jeg kjeftet så sinnssykt mye og alle bare det var en person som nesten slått meg. Liksom". (..) "Ja, det var i klasserommet liksom foran alle og han nesten slått meg. Og jeg bare herregud. Men jeg ble ikke redd siden jeg gikk på boksing så. Hehe".*

"Lilianna" forteller i likhet med "Anatt" og "Bilal" at det er mye uro i klassen hun går i nå. Hun forteller at det er bråkete, og at det er mange elever som ikke bryr seg.

"Angelo" forteller at han opplevde ungdomsskole vanskeligere enn linjen han går på nå. I hans fortelling vil vi se at han viser til at dette også er grunnet språk.

*"Det var vanskeligere på ungdomsskole fordi jeg kunne ikke så mye norsk der. Så det var litt, jeg måtte ut hele tida på grupperommet. Og så kom inn i klassen og der var det en annen de snakka om. Så da må jeg bare ok da. Da er det dere som snakker om sånn matte eller vanskelig fordi jeg hadde morsmål i mattetimen, to timer ikke sant. Så da kunne jeg lærte ikke matte vet ikke exel de der ligning de der greie som.. ja. Litt vanskelig fordi i mandag mattetimen da har vi alltid de der vanskelig de som der læreren forklarer det. men jeg vet ikke der så da vet jeg ikke hvor vi gjør det. de tirsdager vi har matte igjen og på torsdagen så da må jeg spørre og spørre. (...) og kopiere fra en annen".*

Her ser vi at "Angelo" opplever at ungdomsskole var vanskeligere, og at han ofte ble tatt ut i mindre grupper fordi han ikke kunne så mye norsk. Han forteller at han opplevde det som vanskelig å følge med i opplæringsløpet, fordi da han kom tilbake til ordinær klasse, fra gruppetimene, var det nye temaer de snakket om. Han er også en av de få informantene som konkret forteller at han hadde morsmål lærer i enkelte timer, her sier han at han hadde det i mattetimene sine.

### 4.2.3 "Alle utlendingmødre vil at du skal bli lege"

I følge Bakken (2003) får minoritetsspråklige elever dårligere karakterer enn andre elever i norsk skole. Dette skyldes ikke nødvendigvis at de minoritetsspråklige elevene ikke er motivert eller har dårlige holdninger. Bakken (2003) forklarer at mange minoritets elever møter press hjemme i fra, om å skulle fullføre skole og oppnå gode karakterer. Likevel kan det være lite involvering og hjelp av foreldrene til å kunne klare å fullføre videregående skole. Han sier videre at "hjemmebakgrunnen betyr mye for både majoritets- og minoritetssrpåklige elever" (Bakken, 2003, s. 10). Under vil vi presentere noen av informantenes hjemmebakgrunn, hvorfor de kom til Norge, samt deres tanker om fremtidig skoleløp.

"Hanad" forteller at han ikke har foreldre her i Norge. Han sier;

*"Jeg har bodd sånn bofellesskap med andre gutter siden jeg har ikke familie her. Kom her når jeg var 17 år".*

Her ser vi at "Hanad" ikke bor sammen med familien sin. Han er bosatt i Norge alene, på et bofellesskap med andre ungdommer. Det vil si at han ikke har tilgang på den samme sosial kapitalen som mange andre minoritets ungdom med familie har. Han har derimot et sosialt nettverk han kan bruke som en "erstatning", dette i form av ansatte på bofellesskapet sitt.

"Arvydas" forteller litt om morens yrke (dette må han google), og hvem han omgås med.

*"Syerske" (..) "Eh. Nei. Hun har stengt bedriften fordi det er ikke så mye kunder etterpå. Etter sånn to år. Så hun åpnet sånn en bedrift til som jeg har.. å vaske huser som vaskedamer. Så hun tar de fra Litauen også får jobb her så jobber for hun".*

*"Eh. Nei. En er fra Litauen men han henger mer med norske eller noen andre også jeg henger bare med Litauer. Jeg vet ikke. Jeg bare.. liker ikke noe så mange norske. Jeg har norske venner også men eh.. det er bare liten del. Så.. Jeg er ikke rasistisk mot norske, men det er sånn at.. At.. Noen ganger jeg liker ikke hvordan de gjør det, hvordan de opp.. opplever seg. At de viser at de er veldig høye.. at de er bedre enn utledninger.. så bare nei"*

Et viktig moment i denne historien er å bemerke seg at "Arvydas" må google hva moren jobber som, for å kunne si det på norsk. Dette kan ha sammenheng med hvilket språk det blir snakket i hjemmet. Samtidig så forteller han om en mor som er yrkesaktiv, og har åpnet egen bedrift. Det er viktig å legge merke til at han forteller at mor rekrutterer ansatte til sin bedrift fra Litauen. Noe som også kan gi en pekepinn på hvilket språk som blir benyttet i hjemmet.

"Arvydas" forteller videre at han kun omgås med andre fra Litauen, og at han ikke liker så mange norske. Etniske minoriteter er allerede i en utsatt posisjon, og som nevnt i teoridelen kan de fort oppleve å bli ekskludert fra samfunnet. "Arvydas" kan allikevel oppleve tilhørighet innad i denne minoritetsgruppen.

I likhet med "Aryvdas", forteller også "Fitwi" at han for det meste omgås de med samme etnisitet som han.

*"Ehm. Jeg har ikke venner her, men vennene mine bor litt langt. Oslo, Lillestrøm. Jeg reiser noen ganger når vi har fri. (...) Jeg reiser. Hvis de kommer. Noen ganger de kommer til meg, noen ganger jeg går til de. (..) De er fra Eritrea".*

Videre forteller han hvorfor han ikke har så mye kontakt med etnisk norske.

*"Når de ler og når de tuller for meg det er litt sånn kjedelig. (...) Jeg tror de skjønner ikke hva vi vil å sånn. Hva vi.. Når vi prater hvis.. For meg det er morsomt, for de norske det blir sånn skummelt. De sa "det er ikke morsomt".*

Her ser vi "Fitwi" forteller at han ikke har venner i nærområdet, og at de han er venner med bor langt unna. Han beretter også om at det kan være vanskelig å forstå etnisk norske, og at de ikke skjønner hva hverandre mener. Han forteller at det "de" (etnisk norske) tuller med er kjedelig, og når han synes noe er morsomt blir dette skummelt for etniske norske. Dette kan ha kommet fra ulik sosial kapital, og ulik kulturell bakgrunn. Det viser også at det kan være språket i seg selv som bidrar til at det er vanskelig å være delaktig i et etnisk norsk nettverk.

"Anatt" forteller også at han i hjemmet, snakker mest på sitt eget morsmål. Han forteller;

*"Vi snakker thailandsk, eller jeg snakker thailandsk med mamma og venner og fra Thailand, så snakker jeg norsk med pappa (intervjuer ann. stefar),*

"Anatt" forteller at han snakker thailandsk med moren sin og venner han omgås med. Når han snakker norsk er dette med sin stefar. Cummins (2001) sier at det kan være vanskelig å utvikle sine språkferdigheter, dersom elevene ikke får "hjelp" fra foreldre. Det vil si at språkutviklingen kan avhenge av hvilket språk som blir snakket i hjemmet. I dette tilfellet har "Anatt" således en fordel av at stefar er etnisk norsk. I samtale med oss opplevde vi likevel at "Anatt" hadde vanskeligheter med å prate norsk, i drøftingsdelen vil vi diskutere nærmere hvilke ulike faktorer som spiller inn i forhold til språklig utvikling.

Hjemmet er den primære sosialiseringarenaen, her foregår den grunnleggende sosialiseringen. Barn med flyktningsbakgrunn vil som oftest ha fått den grunnleggende sosialiseringen fra barndommen sin i hjemlandet. Møte med nye kulturer, språk, normer og levemåter, kan føre til at store deler av den grunnleggende sosialiseringen må læres på nytt. Det er store forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige når det kommer til økonomisk kapital i familien. Sammenlignet med majoritetsspråklige foreldre, er det flere minoritetsspråklige foreldre som ikke deltar i arbeidsmarkedet.

"Bilal" forteller;



*"Familien min er.. Var ganske rike i Pakistan, heldigvis".*

*"Hun er veldig ordentlig muslim. Hun jobber ikke veldig mye. Vanligvis er hun på gatekjøkkenet med faren min". (..) "Hun ber mest mulig hele tiden. Hun gjør det i alle muslimer greier gjør".*

Her ser vi "Bilal" fortelle at familien hans var ganske rike i Pakistan. Når han skal fortelle hva mor gjør i Norge, refererer han til at hun er det han kaller "ordentlig muslim". Han sier at hun jobber lite, men hjelper til på gatekjøkkenet faren hans eier. "Bilal" sier at moren bruker mye tid på bønn. Når man kommer til et nytt land som flyktning, nullstilles den sosiale, økonomiske og kulturelle kapitalen. Videre forteller "Bilal" litt mer om familien sin.

*"Hun er akkurat som alle.. Alle utlending mødre de vil at jeg skal bli lege, hehe".*

*"De brødrene mine fester veldig mye. De er helt forskjellig enn meg. Og søstera mi er.. Jeg vet ikke åssen hun er. Fordi vi aldri snakker med noen i det hele tatt. Hun er ikke hjemme så mye sånn".*

"Bilal" forteller at mor, til tross for hennes manglende deltakelse i arbeidslivet, ønsker at han skal bli lege. I følge Bakken (2003), oppgir halvparten av minoritetsspråklig ungdom at de ønsker å utdanne seg innenfor yrker med høy sosial status. Grunnen til at mange flykter fra hjemlandet sitt "handler ofte om utsikter til bedre materielle kår. Foreldre som selv ikke fikk realisert dette i tilstrekkelig grad, vil i mange tilfeller overføre egne ambisjoner til barna" (Bakken, 2003). Dette kommer gjerne til uttrykk gjennom foreldres ønsker og forventninger til utdanning hos barna, utdanning kan derfor betegnes som en strategi for oppnåelse av sosial mobilitet.

”Dimitrij” forteller om hva hans far og mor jobber med.

*”Ja, han jobber på Nordpost, det heter” (..) ”Ja, dårlig jobb, fy faen”. (..) ”Ja ja. Med kjøring ikke sant. Pappa kjører så sitter jeg ved siden av han, også hjelper han kaste alt, vi kan si”*

*”Hun jobber på samme jobb som pappa, men slutta en måned siden tror jeg” (..) ”Så hun jobber som pleier og vaskedame vi kan si”.*

”Dimitrij” forteller at far har det han refererer til som en dårlig jobb, likeledes forteller han at han hjelper far med dette. Mor har hatt samme jobb, men sluttet for en måned siden. Hun jobber nå som pleier og vaskedame.

Minoritetsfamilier ofte har større avstand til skolen og samfunnets dominerende kultur, enn majoritetsfamilier. Dette er synlig på flere måter, både i forhold til det kulturelle, språklige og diskriminering på arbeids- og boligmarkedet. Innvandrere har markant lavere inntekt enn etnisk norske, og minoritetsfamilier tilhører ”oftere de lavere sosioøkonomiske sjikt i samfunnet” (Bakken, 2003, s. 22).

”Angelo” forteller også om at mor har ambisjoner på han sine vegne.

*”Ja, kanskje. Men jeg sa til mamma jeg skal ikke ta videregående neste år. Jeg kommer til å slå deg hvis ikke du skal ta videregående. Hehe..Fordi hun vil vi skal til videregående fordi hun ikke har hatt mulighet til å gå fordi hun hadde ikke penger, ikke sant”.*

”Angelo” forteller at han ikke er motivert til å gå på videregående skole, men at hans mor presser han til å studere. Han forteller videre at hans mor ikke hadde mulighet til å gå på skole selv, men er opptatt av utdanning og motiverer ”Angelo” til å studere.

Under skal vi gjengi en historie fra "Lilianna", med mange interessante momenter. Her forteller hun blant annet om hva hun ønsker å gjøre når hun er ferdig på linjen hun går på nå.

*"Jeg skal være barnepsykolog" (..) "Ja, fordi det er noe med. Det er noe med livet mitt ikke sant. Jeg gikk med venninna mi som hadde mye problemer med familien hennes så var det jeg som snakket med hun å sa nei du klare det å sånne ting. Også er det en venninne mi prøvde å ta selvmord så da hjelper jeg henne også å gå uten det å sånne ting. Så det er sånn. Det er mange som gikk ikke sant. Så det er sånn at jeg føler at jeg har lyst til å hjelpe de ungdom og barn som har sånne problemer som venninna mi var i".*

*(..) "ja, men jeg husker ikke. Det er mye å gjøre og da må du huske mye. Ikke sant. Og da kan du når du snakker med folk da kan du ikke snakke etterpå. Da må du huske at det du snakker om det kan ikke gå inn i deg. Å det er sånn.. Jeg er sånn person som det tar inni meg, men når jeg prøver ikke sant. Å tenke at det er positivt at jeg hjelper denne personen så den går av, ikke sant. Det går av fra meg. Det er sånn at jeg er veldig motivert for å si det sånn. Det sånn at jeg vet at må klare det til å komme til personen må jeg gjøre ikke sant. Jeg må klare det. Så det sånn jeg er veldig motivert. Og det er sånn".*

*(..) " Nei, når du har sånn situasjon som jeg hadde i livet mitt. Da får du inspirasjon til å være den du vil ikke sant. Da får du sånn ideer og alt det. Det er sånn når jeg var syv år da ville jeg være legen. Men da sånn.. Jeg plutselig kan ikke være det, siden jeg får så mye kvalm av folk å ser at de blør eller sånne ting. Å det er sånn.. ja.. Å jobbe med dyr da har jeg allergi. Så det er sånn.. Det er mest mye folk.. Eller det er ikke så mye folk som er psykolog. Du må være ganske bra å høre etter personen. For det er personen du kommer til å høre og ikke deg som snakker mest".*

*"Så lenge jeg er god i fagene så mamma betaler"*

"Lilianna" forteller om hennes motivasjon for å bli barnepsykolog. Hun nevner hendelser i hennes liv, som hun mener har ført til at hun ønsker å utdanne seg innenfor dette. Avslutningsvis ser vi at hun sier at så fremt hun er god i fagene, betaler mor for utdannelsen hun ønsker å ta. Motivasjonen til "Lilianna" kan da også tenkes å underbevisst komme fra hennes mor, som virker til å ha ambisjoner på hennes vegne. Hun forteller videre om sin mor;

*"Hun har eget firma. Vaske firma, så ja.. Mamma betaler. Men jeg har også sånn bank, sparekonto. For bestemoren min døde. Å det var sånn når jeg var seks år. Så det er ganske mye penger til å studere der. Så det er sånn at mamma betaler nå, men jeg håper jeg kommer å gir henne mest penger tilbake ikke sant".*

Igjen beskriver "Lilianna" en mor som pådriver og støttespiller for hennes ønskede utdanningsløp. Hun sier at hun ønsker å betale mor tilbake, og dette kan også være hennes form for motivasjon.

"Lilianna" forteller at både hennes mor og far er i arbeid, og at det derfor ofte er hun som har ansvar for å passe sin lillebror.

*"Ja, det er meg som passer mest på han. Så det er sånn, noen ganger jeg føler at jeg er moren hans egentlig. Fordi foreldrene mine jobber ettermiddag ikke sant. Jeg passer om natta og jeg henter han fra skolen og sånne ting. Det er sånn at jeg går på foreldremøte og sånne ting". (..) "Ja, fordi de har ikke så mye tid. Så det er sånn.. Ja.. Poenget mitt er at jeg føler noen ganger at jeg er moren hans" (..) "Det er litt kleint for å si det sånn. Siden alle på skolen hans tror jeg er moren hans liksom. Så tenk på det, 17 åring går med 6 åring. 11 når jeg født han".*

*"Jeg vet ikke. Wok. Jeg vet ikke. Jeg må noe.. jeg må først se på Ica liksom også bestemme meg. Også ja.. også kommer foreldrene mine fordi i dag de er i Oslo så kommer de hjemme. Så må jeg hjelpe lillebroren min å jobbe med leksene og jeg må gjøre leksene. Også helt sikker jeg kommer å være på face eller noe. Også etter han legger seg og han er ferdig med dusje og skifte og alt det. Så redigerer jeg*

*bildene". (..) " M-m. Så jeg liker å ta bilder og alt det. Så det er sånn jeg har over 2000 bilder av lillebroren min som står i en side".*

I motsetning til mange minoritetsfamilier har "Lilianna" to foreldre som er ute i arbeidslivet, og hun beskriver at derfor har hun en slags foreldrerolle ovenfor lillebror. Engebrigsten (2012) sier at i mange samfunn i verden er barn ansett som både konsumenter og produsenter av omsorg. Det er en forventning til at barn tidlig er en arbeidskraft, en likeverdig medprodusent til hjemmet, samtidig som de skal være gode og engasjerte studenter på samme tid. Det er ikke bare foreldrene som skal yte omsorg, men dette er noe som er fordelt mellom familiemedlemmene. Engebrigsten (2012) hevder at barn også "er selvsagte omsorgspersoner for søsken, foreldre og besteforeldre fra de er ganske små" (s. 170).

"Adan" forteller om hvorfor han og familien kom til Norge og hvordan han selv opplevde å være kurder i Iraq.

*"Det var på grunn av krig og sånn". (...) Ja, så kom pappa først, også jobbet han og sånt, og så fikk han oss hit". (..) Ja, Fordi det var.. Vi er kurdere da, men vi bodde i sånn arabiske steder. Så det var litt farlig liksom. De liker ikke kurdere på en måte". (..) Ja, jeg er akkurat i fra Kurdistan liksom, men vi måtte flytte.. Ehh jeg husker ikke så godt, men vi bodde i hovedstaden til Irak. Bagdad". (..) Det har vært krig hele tiden. Hehe". (..) "Jeg hørte skudd og sånt, også sier jeg til mamma, hva er det?, også svarer hun, det er fyrverkeri liksom. Hun sa det ikke til meg, men jeg visste det alltid".*

"Adan" forteller at far kom til Norge og fikk jobb før resten av familien kom til landet. Kurdistan er landområder der kurdere holder til og kan sies å være en del av Irak, som "Adan" forteller. Kurdistan grenser mot blant annet Tyrkia, Syria og Iran. "Adan" sier at han vokste opp med krig og hørte skudd da han var liten. Men han forteller at hans mor prøvde å skåne han fra dette.

Under vil vi vise en rekke sitater fra våre informanter, som viser at de alle har en plan for hva de ønsker å utdanne seg innen. Studier viser som nevnt tidligere i avhandlingen, at etniske minoriteter har stort frafall i videregående skole, dette til tross for at det i følge Bakken (2003) er majoriteten av minoriteten som har store ambisjoner når det kommer til høyere utdanning.

Her forteller "Hanad" om hans fremtidsplaner og hva han ønsker å studere på videregående skole etter at han er ferdig med læringsløpet han nå går på.

*"Eh.. Jeg søkte i går TIP i januar, men jeg tror jeg skal bytte den. Jeg skal søke ehm.. Helse." (..) "Ja. tenkte bygg eller helse. Jeg vil bli sånn bygg ingeniør". (..) "Bygg og anlegg. Etter første år du kan bare velge. Mange ting. En av de.. Du kan bare.. Etter du er ferdig de to første årene du går på sånn lærling. Går på et år sånn studiespesialisering også begynner du på høgskole i tre år til. Det tar litt tid, men jeg må gå".*

"Hanad" forteller at han er usikker på hva han skal studere, men at han skal gå allmenn påbygg før han skal ta høyere utdanning.

"Sarbaz" forteller hva han ønsker å utdanne seg innen;

*"Jeg har spurt pappa mange ganger at han skal hjelpe meg og sånn. Han har hjelpe meg mye. (..) Det er bygg andre året, du går ut for å se alle jobbene også etterpå du bestemmer. Jeg har bestemt at det er rørlegger"*

”Lee” forteller sin motivasjon for hvilket yrke han ønsker å gå til.

*”Trene. Jeg trente kan du si, men så har jeg sluttet nå igjen fordi mye skolearbeid. Da blir du litt sliten, ikke sant. Bare gjøre lekser og trøtt. Da vil jeg bare sove liksom (...) Tenkte å begynne nå igjen etter tiende. Avtalt med en venn, eller noen venner da. Vi skal begynne å trene på plusgym nede i jula. (...) Jeg tror vi kommer til å få altså noe mens jeg går på politiskolen. Kan hende at vi får sånn praksis. Lære i militær da. At du lærer litt åssen du skal oppføre deg, ikke sant. For de som er politi må vel inn på sånn ordentlig trening for at de kan tåle litt. (...) Altså politi det kreves bare studiespesialisering, så det. Det er liksom.. Det gjør ikke noe om fag eller hvem linje du tar tror jeg. Det er bare sånn du har de kravet”.*

”Dimitrij” forteller om sine fremtidsplaner;

*”Jeg tenker på.. hvertfall jeg har søkt på elektro”. (..) ”Også bilmekaniker. Det er mest interessert, men eh.. jeg vet ikke hvorfor jeg valgte elektro”. (..) ”Eh, hvertfall syns på.. Jeg er litt interessert på elektriker som er på.. Ikke sant. Her i huset og de ser, sett på alt. Ledninger og sånn ikke sant. Som jeg er mest interessert”.*

*”Men det er ikke sånn at jeg tar ikke sant.. Eh.. Ser en ledning også gjør jeg det. Jeg bare spør pappa. Kanskje du trenger hjelp og sånn ikke sant. Også ja ok. Du sett på den ledning. Så blir jeg forsiktig og sånn ikke sant. Sånn har jeg gjort. Sånn har jeg gjort ikke sant”.*

”Bilal” ønsker ett litt utradisjonelt yrke, han forteller oss;

*”Jeg vil bli profesjonell gamer” men sier han har søkt seg inn på*

*"IB. International bachelor. Sånn at jeg bare har studiespesialiserende på engelsk". (..) "Ja, siden jeg skal flytte til utlandet, sikkert England". (..) "Ja, så jeg tror det er bedre p studere engelsk". (..) "Eh ja. Snakke mest mulig. Nesten alt er på engelsk så.. Ja, i stedefor norsk da".*

I intervjuet forteller han at hans mor og far ikke ønsker at han skal bli profesjonell gamer, han sier de ikke liker det i det hele tatt. Derfor legger han til at han har søkt seg inn på International bachelor som vi ser ovenfor. Igjen ser vi at ambisjoner fra foreldre blir lagt til barna.



## 5 Frafall – et innvandrerfenomen?

Informantene vi var i kontakt med var omtrent uten unntak snakkesalige, og virket glade og positive til å bli intervjuet. De fortalte velvillig om deres personlig historie, og virket ivrig etter å dele dette med oss. Vi intervjuet elever som alle gikk i samme klasse, og det var store variasjoner i forhold til botid i Norge. Enkelte som hadde kort botid i Norge, kunne uttrykke og ordlegge seg bedre enn andre med lenger botid. Vi opplevde at noen informantene tilsynelatende var mer komfortabel med intervjusettingen enn andre. Generelt så vi at det var tre temaer som gjenspeilet seg hos alle informantene, dette var i hovedsak synet på skole i Norge og i hjemland, alle hadde fremtidsplaner, noe vi kobler opp til sosial kapital og til slutt språkets betydning.

### 5.1 Fysisk avstraffelse og bråk i klassen

Mange av informantene uttrykte at trivselen i norsk skole var høy, og at skole i hjemland er strengere og at fysisk avstraffelse er allmenn akseptert. "Anatt" forteller sin egen historie rundt dette temaet, og viser tydelig ubehag og hvisker til oss, mens han forteller at det var vanlig å bli slått på rumpen og hendene. "For lærere får lov til å slå.. elever. De bruker lissom pinne, og hvis du ikke gjøre lekser, slår de på rumpe eller hande". Viktigheten av god relasjon mellom lærer og elev har stort betydning for å kunne oppnå et godt læringsmiljø. Nordahl (2002) understreker betydningen av dette, og at ungdommen selv får være aktør i skolen og undervisningen. Videre forteller "Anatt" at det som er bra med norsk skole er at "er ferdig tidlig, hehe, og så er det ofte pause, ikke så strengt. Ja, hmm. Ja, og så det var det". Her kan vi igjen se betydningen av at ungdommen ser på seg selv som en verdifull aktør i skolen. Informanten slik vi tyder det, sier noe om at det er høyere grad av medbestemmelse i norsk skole, og viktigheten av en god relasjon for å øke trivsel på skole, som igjen fører til et godt læringsmiljø.

Ser vi videre på "Adan", får vi fortellinger som viser opplæringsmetoder basert på et strengt regime, og fysisk avstraffelse. "(..) Fordi vanlig før, så var det sånn.. Kanskje du får bank der hvis ikke du er flink". Igjen ser vi en elev som viser til liten medbestemmelse i skolen, og et avmakt forhold mellom lærer og elev. Makt "danner strukturelle betingelser for elevenes egen identitetsutvikling og subjektive forståelse av verden" (Nordahl, 2003). Med slike læringsforhold vil det være vanskelig å oppnå et godt og trygt læringsmiljø. "Adan" forteller videre at norsk skole "selvfølgelig" er best, han peker på at "du bestemmer nesten selv". Men hvor reelt er denne medbestemmelsen? Informantene kommer fra land hvor det er lærerne som i stor grad sitter på makten, og en skole hvor man i liten grad blir sett på som betydningsfull aktør i eget læringsløp. Hvordan oppleves denne maktbalansen mellom etnisk norske elever og lærere? Nordahl (2003) hevder i sin artikkel *Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom*, at dette avmakt forholdet i stor grad fortsatt eksisterer i norsk skole. Han sier blant annet at "det er skolen og lærerne som definerer problemene, som ofte tillegges bestemte elevers atferd og læringsstrategier" (Nordahl, 2003).

Samtidig som informantene enstemmig forteller om at norsk skole er bedre enn hjemlandets skole, forteller de også om mobbing og et urolig klassemiljø i den klassen de går i. "Bilal" forteller at "Faktisk, liker ikke mye om klassen men. Hehe. (..) Fordi det er ingenting å like om de. Jeg prøver ikke å diskriminere de". "Anatt" sier at "klassen er, lissom slitsom, masse bråker. Også klarer jeg lissom ikke å konsentrere meg i undervisning". Her kommer elevene med noen ytringer som motsier hverandre, på den ene side sier de at norsk skole er bra, men de sier også at det er et dårlig klassemiljø. Er det relasjonen med lærer som gjør at norsk skole oppfattes som bra? Er det fraværet av fysisk avstraffelse og streng disiplin som gjør at de opplever norsk skole som god? Er det følelsene av medbestemmelse som bidrar til positive ytringer av norsk skole? Slik vi får et inntrykk av i våre intervjuer, kan det være fraværet av fysisk avstraffelse som gjør at våre informanter opplever norsk skole som positiv og bra.

"Sarbaz" forteller oss at på skolen han gikk på i hjemlandet, var det vanlig å bli straffet med pisk på hånden, dersom man ikke hadde gjort for eksempel lekser. Han sier at han lærte av og bli slått, i form av at han visste han måtte prestere når de fikk oppgaver. "Hvis du slår engang, du tenker, neste gang må jeg bli bedre.. og da blir du bedre..." Dette

er et interessant utsagn å se nærmere på. "Sarbaz" gir uttrykk for at han lærte av fysisk avstraffelse, fordi han visste at dersom han ikke gjorde lekser, ville læreren piske han i hånden. Motivasjonen til "Sarbaz" kan vi derfor tenke at er grunnet frykten for noe vondt, og ikke at motivasjonen hans faktisk er å prestere godt for egen vinning. Det er også viktig å stille spørsmål ved *hva* "Sarbaz" faktisk har lært. Hva er konsekvensen av fysisk avstraffelse i skole? Det kan ses på som en form for tvunget læring. Det er også legitimt å tenke hva ungdommen faktisk får ut av læringen i slike forhold? Hva er selve forståelsen for innholdet eleven har lært? Bruk av slik fysisk avstraffelse kan hindre et barns utvikling, i følge Kvello (2011).

### 5.1.1 Skolens betydning

I dagens samfunn er skole og utdanning svært viktig for videre muligheter i arbeidslivet. Som nevnt tidligere i avhandlingen er det mange ungdommer som ikke fullfører videregående opplæring, i Telemark er det ca 30 prosent som ikke fullfører videregående skole (Aase, Bentsen & Møller, 2015). I følge Hammer & Hyggen (2013) er det flere i den norske befolkningen som tar høyere utdanning i dag enn tidligere, og dette vil være utfordrende for elever som ikke fullfører videregående skole. Dette fordi at utdanning i mange tilfeller er nøkkelen til arbeidslivet.

Hammer & Hyggen (2013) nevner at andelen som faller ut av yrkesrettede utdanning er høyere enn de som faller ut fra studieforbredende utdanninger. De peker også på risiko for frafall er ujevnt fordelt og at elever med foreldre som har lav eller kort utdanning og minoritetsspråklig elever, spesielt gutter faller ut av videregående skole.

Mange av våre informanter var minoritetsspråklige gutter med planer om å gå yrkesrettede linjer. "Dimitrij" prater om fremtidsplanene hans å sier slik:

*"jeg tenker på... hvert fall jeg har søkt på elektro".(..)" også bilmekaniker. Det er mest interessert, men eh.. Jeg vet ikke hvorfor jeg valgte elektro".(..)" Eh hvert fall syns på.. Jeg*

*er litt interessert på elektriker som er på.. Ikke sant. Her i huset og de ser, sett på alt. Ledninger og sånn ikke sant. Som jeg er mest interessert”.*

”Dimitrij” er usikker på hvilke yrkesrettet utdanningsløp han skal velge, men sier at han har søkt elektrolinjen og mekanikerlinje.

Klarer ”Dimitrij” å gjennomføre en av de yrkesrettede linjene han har valgt, hvor frafallstatistikken, i følge Hammer & Hyggen (2013) allerede er stor og klarer han å fullføre til tross for at han er i en risikoutsatt posisjon? Som nevnt ovenfor er frafall høyere blant yrkesrettede utdanning enn på studieforberedende utdanning. ”Sarbaz” og ”Hanad” er også blant de av våre informanter som også har planer om å gå yrkesrettede utdanninger.

I følge Hammer og Hyggen (2013) er det få jobber for ufaglærte. Dette kan forstås som at mange som ikke fullfører videregående eller faller utenfor skoleløpet være i risikogruppen av offentlig forsørgelse. Det å ikke kunne fullføre videregående, eller være arbeidsledig er en form for utenforskap. I følge Støren (2013) er innvandrere overrepresentert når det gjelder registrert arbeidsledighet. Mangler på ferdigheter eller kompetanse vil føre til mindre sjanser på arbeidsmarkedet. Mange av informantene vi intervjuet har ambisjoner om å jobbe etter å ha fullført videregående. Som nevnt tidligere i avhandlingen observerte vi at informantene vi intervjuet hadde store utfordringer når det kom til å snakke norsk. Hvordan spiller da språk inn i forhold til å fullføre utdanning? Noen av informantene søkte på forskjellige ord på telefonen slik at de kunne oversette og forklare hva de mente til oss, dette kan være et tegn på at de ikke har tilstrekkelige norsk ferdigheter for å kunne bestå videregående opplæring.

I Cummins språkteori hevder han at det tar innvandrerbarn, etter fylte seks år, mellom 5-7 år i gjennomsnitt for å lære det akademiske språket. Cummins peker på at det er særskilt viktig å kunne det akademiske språket, for å kunne klare seg på skolen.

En av våre informanter, ”Fitwi” skulle fortelle oss om hva moren holdt på med, men hadde problemer med å forklare oss hva hun gjorde. ”Fitwi” forteller at mor studerer og unnskylder seg fordi han snakker dårlig norsk og har et uttale problem.

*"Hun studerer. (...) Hun går VG1. Apotek. Hun går på sånn"(..) "Unnskyld jeg sier masse feil norsk. Sånn uttale. Jeg har uttaleproblem"*

Vi oppdaget at "Fitwi" hadde utfordringer med språket som mulig var en hindring for hans samtale med oss. Vi opplevde at "Fitwi" var kort i svarene sine og fortalte oss at han var på utkikk etter jobb ved siden av studiet, men at det var vanskelig. Som nevnt tidligere i avhandlingen risikerer minoritets elever å ha et faglig underskudd av betydelige norskkunnskaper og kan derfor ofte miste sammenhenger i undervisningen. Hva om minoritets elever fikk opplæring i andrespråk? Vil opplæring i andrespråk vært et verktøy for minoritets elever, da mange elever kan begrepet på sitt eget morsmål, men ikke på norsk?

Cummins (2000), hevder at språk kan utfylle hverandre og at morsmål kan være et verktøy for å lære seg andre språk.

### 5.1.2 Falske lovnader?

Norsk skole styres av Opplæringslova og andre styringsdokumenter som for eksempel lærerplaner. Det vi har funnet interessant er å ta et blikk på hva som *har vært* og hva som foreligger *nå*.

Mønsterplan '87 hadde et særlig fokus på tospråklige opplæring, og som nevnt er det hele tre kapitler som omhandlet nettopp dette. Her står det nedskrevet viktigheten av å ha et velutviklet morsmålsspråk for en god utvikling, både innen det intellektuelle, sosiale og følelsesmessige området. I denne lærerplanen står det at grunnskolen har som oppgave å legge til rette for at eleven skal kunne utvikle og bevare sitt eget morsmål, og at de faktisk har en rettighet til å få tilpasset undervisning til deres evner og forutsetninger. Det skal være fokus på oppnåelse av en såkalt funksjonell tospråklighet, noe som blant annet innebærer at morsmål bør bli brukt som undervisningsspråk der det er nødvendig, for å tilegne seg lærestoff. Det presiseres her at utvikling og bruk av

morsmål danner grunnlaget for utviklingen av det norske språk (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987).

Så kom Kunnskapsløftet, som ble innført i videregående opplæring i 2006/2007. Dette var et resultat av internasjonale studier som viste at norske elever fikk dårlige resultater, sammenlignet med andre utenlandske, sammenlignbare skoler. Det ble i større grad fokus på tilpasset opplæring til hver enkelt elev, men hvor reel er denne tilpasningen? Det står skrevet at elever skal få like tilbud til å utvikle sine ferdigheter, uavhengig av etnisk eller sosial bakgrunn. Ved at elevene skal få like tilbud, faller også ideen om tilpasset opplæring noe bort. Like tilbud vil si en generalisering, ikke en individuell tilpasset opplæring. I Kunnskapsløftet står det ikke nedskrevet viktigheten av morsmålsopplæring som en del av det å utvikle gode norskferdigheter. Cummins (2000) mener det er viktig å utvikle sitt eget morsmål parallelt med utviklingen av andre språket. Han kaller dette additiv tospråklighet, noe som vil si at språk kan utfylle og berike hverandre. Blant våre informanter var det en tendens som viste at de hadde få år med norsk opplæring før de begynte i ordinær skole. Vi kan se at blant annet "Hanad" og "Lee", hadde svært kort tid med opplæring i norsk, spesielt om vi ser dette i lys av hvor lang tid Cummins mener man trenger for å oppnå det akademiske språk. "Hanad" og "Lee" hadde begge kun seks måneder med norskspråk opplæring, man trenger i følge Cummins (2000) to år for å lære seg basisferdigheter. Han hevder videre at basisferdigheter i seg selv, ikke er godt nok til å kunne klare seg i skole.

Det som er interessant og se på, er at ungdommene ikke nødvendigvis selv ser på språk som en faktor for eventuelle dårlige skolepresentasjoner. Våre informanter uttrykte generelt sett at de var mer fornøyd med norsk skole, enn den de hadde gått på i sitt hjemland. Våre informanter pekte dog på at språk kunne være en utfordring i relasjon med andre norsktalende, og at dette kunne være et hinder i for eksempel å få seg arbeid.

En annen grunn til at skolefullføring kan være problematisk, er at ikke etnisk norske, som ikke er født i Norge, i tillegg til å tilegne seg det norske språk, må lære seg kunnskap i andre fag, hvor læremateriell foreligger på norsk. Om vi ser tilbake på mønsterplan '87 viser denne betydningen av funksjonell tospråklighet for å tilegne seg ny kunnskap.

Hauge (2004) skriver noe om dette i sin bok *Den felleskulturelle skolen*, at den kunnskapen minoritetsbarn har med seg fra sitt hjemland ofte tilegnes liten betydning. Joron Pihl, i Hauge (2004) hevder at skolens fokus er elevenes manglende ferdigheter når det kommer til det norske språk og norske ferdigheter. Kan vi anta at mange

minoritetselever allerede innehar en kunnskapsbase, men ikke får benyttet denne fordi de har mangel av norske språkferdigheter? Er det tilstrekkelig med fokus i den nye lærerplanen på nettopp språk? Det synes til at det flerkulturelle perspektivet er lite ivaretatt i den nye lærerplanen, og at tospråklighet er mer eller mindre fraværende.

### 5.1.3 Ansvar for egen læring

Daae-Qvale (2009) hevder at det er klar vilje hos minoritetselever når det kommer til læringlyst på videregående skole. Dette er en tanke vi satt igjen med etter samtale med våre informanter. Likevel hevdes det at mange minoritetselever faller utenfor skolesystem når det kommer til å innordne seg etter skolens krav. Daae-Qvale (2009) mener at lærere har ansvaret for at elever skal nå de mål som er krav fra skolesystemet. Hun stiller spørsmålstegn til hvordan ansatte på videregående skole legger til rette for at minoritetsspråklige elever skal mestre skolens krav både sosialt og faglig.

Våre informanter har ikke fulgt det norske grunnskoleløpet og vi vil tenke oss at disse ungdommene vil ha problemer med elevbasert undervisning. Dette fordi at elevene må stå for egen læring, og i følge Daae-Qvale (2009) forutsetter dette at minoritetselever må inneha norske lese- og skriveferdigheter, samtidig som de må kunne formidle akademisk kunnskap. Noen av informantene vi pratet med kom som nevnt fra skoler med strengt regime, hvor det var læreren som hadde makt. Fysisk avstraffelse var en metode for opplæring for de fleste av våre informanter. En av informantene, "Adan" sier at han liker norsk skole best fordi "man bestemmer nesten selv så". En annen informant, "Arvydas" sier det er mye lettere i norsk skole. En årsak til dette kan være at den tradisjonelle lærerstyrte måten han var vant til fra hjemlandet, nå oppleves som borte, og at han selv har ansvar for egen læring. Lærer ungdom som kommer fra strenge lærerstyrte måter, noe av elevbasert undervisning? Hva skjer når minoritetsungdom starter i en skole hvor de selv har ansvar for egen læring? Hauge (2004) peker på at det kan være problematisk med en slik opplæringsmodell, fordi læringen baseres på at eleven selv tar initiativ. Hva med de elevene som syns det er vanskelig å kommunisere på norsk, og dermed ikke "tør" å spørre læreren om hjelp.

## 5.2 Minoritetsforeldres ambisjoner?

I følge Bakken (2003) får minoritetsspråklige elever dårligere karakterer enn andre elever i norsk skole. Dette skyldes ikke nødvendigvis at de minoritetsspråklige elevene ikke er motiverte eller har dårlige holdninger. Bakken (2003) forklarer at mange minoritets elever gjør mye lekser, og har planer om å ta langvarig utdanning. Mange minoritets elever møter press fra hjemmet om å fullføre skole og oppnå gode karakterer. Et eksempel på dette fra våre funn er "Angelo" som sier at mor ønsker han inn på videregående skole, da hun ikke hadde muligheter til dette selv. "Lilianna" forteller også om en forelder som betaler henne for å få gode resultater. Enda et eksempel er "Bilal" som har en mor som er arbeidsledig, men har ambisjoner på sin sønns vegne om at han skal bli lege.

Selv om det viser seg at mange minoritetsforeldre har store ambisjoner på barnas vegne, kan det likevel være lite involvering og hjelp av foreldrene for å kunne klare å fullføre blant annet videregående opplæring. Dette kan også knyttes sammen med at innvandrerforeldre ofte har lav utdanning, i Markussen, Frøseth og Sandberg (2011) sin forskning, vises det til at elever som har foreldre med høyere utdanning oftere fullfører videregående skole. Foreldrene kan derfor ha manglende kompetanse til å bistå barna sine i forhold til skole. Minoritetsforeldre kan også bli ekskludert eller havne i en såkalt marginaliserende posisjon i forhold til skole, fordi det er fravær av lærere som kan kommunisere med de på denne arenaen. Så hva bidrar foreldrenes ambisjoner egentlig til? Til at minoritets elever klarer fullføre videregående skole? Er det minoritets elevens egen motivasjon til å få høyere utdanning som gjør at de går på skole? Eller er det press fra foreldre som gjør at de føler seg tvunget til å ta skolegang, og at et resultat av dette kan være frafall fordi deres egen motivasjon egentlig er fraværende?

Mange minoritetsspråklige elever vokser opp i familier med dårlig levekår (Bakken, 2003). Med dette mener vi familier med lite tilgang på nyttig ting som lesestoff og pc, lavere utdanning og dårlig råd. Dette er noe som er verdifullt for elevens mulighet for å greie seg på skolen. Lesestoff og pc er noe av mange materielle hjelpemidler som er nyttig for skolearbeidet. Hvis familien har gode ressurser kan dette hjelpe elevens



skoleprestasjoner. Familier med gode ressurser kan spille både en direkte og indirekte rolle for elevens skoleprestasjoner. En direkte rolle i dette tilfellet kan være at foreldrene oppfordrer ungdommen med materielle goder, mens med en indirekte rolle kan være å holde den sosiale statusen oppe ved å gjennomføre skolegangen.

Hvis det skulle være forandringer i foreldrenes økonomi kan dette medføre en risiko i foreldrenes psykiske tilstand, som igjen kan føre til stress, som kan endre oppdragelsesstilen ovenfor eleven. Konflikter eller stress på grunn av økonomi kan gå utover eleven og elevens skoleprestasjoner. Hvordan eleven opplever foreldrenes økonomiske situasjon er forskjellig fra elev til elev og må ikke nødvendigvis spille en rolle for elevens skoleprestasjoner.

### 5.2.1 Har foreldres utdanning betydning for elevens skoleprestasjoner?

Bakke (2003) forklarer at unge som klarer å møte utdanningssystemets kulturelle krav er vokst opp i familie med kulturelt klima som passer med skolen. Med kulturelt klima i familien menes det at familien verdsetter og har interesse for blant annet teoretisk arbeid og bøker. Foreldrenes utdanning kan være en viktig faktor på de kulturelle ressursene i hjemmet. Disse kulturelle ressursene som foreldrene besitter, kan være en fordel for unge som har slike foreldre. Unge som vokser opp i familier som verdsetter bøker og annen teoretisk arbeid vil kunne ha betydning for unges skoleprestasjoner. Foreldrene vil da kunne formidle kunnskap og hjelpe den unge ved å klare å møte utdanningssystemets krav både bevisst og ubevisst. Dette ved å for eksempel ha bøker, pc og andre ting i hjemmet slik at den unge har disse tingene tilgjengelig og at foreldrene kan hjelpe den unge med blant annet lekser

Mange minoritetselever vokser opp i hjem der foreldre har lavere utdanning og dårligere økonomi. Dette kan føre til forhold som kan være kritiske og påvirke elevens

mulighet til å prestere på skolen. Dette kan som nevnt tidligere gi redusert tilgang på pc og bøker. Det å ha tilgang til mange bøker kan være til hjelp i selve arbeidet med lekser.

I følge Bakken (2003) er antall bøker i hjemmet et tegn på egenskaper hos foresatte som gir utbytte i skolen. Foreldre som er opptatt av å gi kunnskap til unge lager en kultur i familien som kan ligne på skolens kultur. Det å legge vektlegge teori og ulike problemstillinger innad i familien vil kunne gi unge lese og skriveferdigheter som igjen kan resultere til at unge kan prestere i ulike fag på skolen. Dersom familier har bøker og teoretisk kunnskap sentralt i deres kultur vil dette kunne føre til at unge får faglige kunnskaper i hjemmet som kan resultere til at de gjør det godt faglig på skolen.

Det betyr ikke nødvendigvis at jo flere bøker det er i hjemmet jo bedre vil unge prestere på skolen. Mange foreldre med høyere utdanning vil nødvendigvis ikke ha mange bøker i deres hjem. Det finnes familier som er opptatt av bøker med relativt lav utdanning. Bakke (2003) diskuterer at foreldre med høy utdanning kan ha flere bøker enn foreldre med kortere utdanning. Likevel så vil foreldre som er opptatt av utdanning prøve å gi deres barn motivasjon og positive erfaringer med skole som kan resultere til at unge vil prestere på skolen.

## 5.2.2 Vinnere eller tapere?

Gjennom å ha tilgang til ulike sosiale nettverk kan aktøren sette seg i en posisjon som gagnar aktøren senere. Sosiale nettverk kan være familie, venner, bekjente, kolleger, naboer, medstudenter.

Det kan sies at skolen har en høy dominerende kultur i dagens samfunn. Bakken (2003) hevder at de som besitter den kulturelle kapital vil være "vinnere" av skolesystemet, på grunn av at de har noe lik kultur i hjemmet som skolen verdsetter. Som nevnt tidligere er familien den viktigste sosialiseringarenaen for å tilegne seg denne kapitalformen. Barn og unge som kommer fra velutdannede familier og familier med midler lik skolesystemet, vil gi fordeler for gjennomføring av skole. Dette gjelder ikke alle barn og unge, men det er naturlig å tenke seg at barn vil dra nytte av å ha

familier som har lik kultur som skolen for gjennomføring av skole og senere lykkes i arbeidslivet.

Denne typen reproduksjon vil kunne gjøre det vanskelig for minoritetspråklig å passe inn. Dette fordi at mange minoritetsfamilier i flere tilfeller opplever avstand fra samfunnet og skolens kultur. En av våre informanter forteller oss at hans mor ønsker at han skal bli lege, men at han selv ønsker å bli profesjonell "gamer". Vi fikk ikke spurt informanten om hvorfor mor ønsket dette, men kan tenke oss at lege er et yrke med høy sosial status og at mor til "Bilal" ønsker at han skal være en del av den "dominerende" kulturen og ha god status i samfunnet.

Bakken (2003) forklarer at mange innvandrere har gjennomsnittlig lavere inntekt enn folk med norsk bakgrunn. Han hevder at arbeidsledigheten er stor blant innvandrere fra ikke-vestlige land og at mange sliter med å få konvertert utdanningen de har fra hjemlandet deres for å bruke det i Norge. Innvandrere kan komme til Norge med ulik grad av ressurser, blant annet finnes det noen som flykter fra krig. Dette kan føre til at Som nevnt tidligere vet vi at innvandreres sosiale, økonomiske og kulturelle kapital ofte nullstilles. Mange familier kan ha hatt høy sosial status i de respektive land de eventuelt flyktet fra. Det å "starte på nytt" kan føre til tap av motivasjon hos språklig minoriteter og dette kan føre til vanskeligheter med å prestere på skolen. Vi har nevnt at språk vil kunne være en utfordring for minoriteter, dette i forhold til både motivasjon og skolekultur.

### 5.3 Språkets betydning

”Når du ikke forstår, er det vanskelig å tilegne seg et innhold, og det blir umulig å formidle det videre” (Hauge, 2004).

Hauge (2004) sier at dersom etniske minoritets elever skal gjøre det godt i skole, så avhenger dette av ”hvordan skolen tilrettelegger opplæringen for elever som er i en to- eller flerspråklig situasjon (s. 44). Hun hevder videre at flesteparten i barneskole klarer seg relativt godt, men det er når overgangen til mellomtrinnet skjer, at det oppstår problemer. Dette kan ha sammenheng med Cummins (2000) sin språkteori, hvor han hevder at jo yngre barn er, jo lettere vil de lære et nytt språk.

At bruk av morsmål i et opplæringsløp er viktig for god utvikling, har vi poengtert i flere sammenhenger i denne avhandlingen. Bakken, i Hauge (2004) fant at de elevene som hadde hatt morsmålsopplæring gjennomgående i ungdomsskole, kontra de som ikke hadde det, fikk bedre resultater i skole. Det samme resultatet har også Thomas og Collier (2001) funnet i sin forskning på minoritetsspråklige elever i USA. Så hvorfor kan det virke til at norsk skole sitt hovedfokus er å ”pøse” på med norsk timer? Hvorfor blir ikke den grunnkompetansen barna har med seg lagt større vekt på? Hvorfor blir det ikke i større grad benyttet undervisning på to språk for best mulig læring blant etniske minoriteter? ”Angelo” sier han ikke er så bra til å kommunisere med folk, han uttrykker at han er redd for å snakke med norske folk.

I tabellen på neste side har vi satt opp våre informanter, med informasjon om alder, botid i Norge, samt hvor lenge de gikk i velkomstklasse eller innføringsklasse.

Navn	Alder	Botid	Tid i velkomstklasse/ innføringsklassen	Nasjonalitet
"Angelo"	16 år	4 år	1 år	Asiater
"Hanad"	20 år	2,5 år	6 mnd/1 år	Somalisk
"Sarbaz"	16 år	4 år	1 år	Kurder
"Lee"	16 år	6 år	ca. 6 mnd	Kina
"Arvydas"	17 år	4 år	Ikke opplyst	Litauensk
"Adan"	17 år	4 år	1 år	Kurder
"Anatt"	17 år	3 år	Startet rett i 8. klasse	Thailandsk
"Bilal"	17 år	3 år	Ikke opplyst	Pakistansk
"Dimitrij"	17 år	ca 1,5 år	Startet rett i 10. klasse	Litauensk
"Lilianna"	17 år	5 år	Startet på internasjonal skole	Polsk
"Lewandowski"	17 år	ca. 5,5 år	ca. 6 mnd	Polsk
"Fitwi"	17 år	ca. 2 år	Ikke opplyst	Eritreisk

*Tabell 5-1 Oversikt over informantenes alder, botid i Norge, tid i velkomstklasse og etnistet*

Det interessante vi kan se ut ifra tabellen er at kun to av dem, "Lee" og "Lewandowski" har bodd lenge nok i Norge til å i det hele tatt kunne lære seg det akademiske språk, jmf. Cummins teori. De resterende har noe kortere botid, alt fra 1,5 til 4 år, og vi kan derfor si at vi har en gruppe informanter som ikke engang har vært bosatt i lenge nok i Norge til å oppnå det akademiske språknivået. Kikker man i kolonnen som viser til hvor lang tid informantene har gått i innføringsklasse, ser man at ingen oppgir at de har gått mer enn ett år. Det er også to informanter, "Anatt" og "Dimitrij" som sier de startet rett i ordinær skole. Blant våre informanter kan vi dermed si det er en tendens, at elevene har fått kort opplæring i norsk. Om vi igjen ser tilbake på Cummins (2000) teori, er de dårlig rustet for å kunne gå et normalt opplæringsløp i norsk skole.

Det vi må trekke inn, er at de i perioden vi intervjuet de, går i en form for innføringsklasse. Det er en klasse som er i ordinær videregående skole, men som ikke telles som et "vanlig" år, og dermed blir dette heller ikke regnet som et år i forhold til studierett. Linjen har hovedfokus på opplæring i fellesfagene på videregående skole, og utviklingen av det norske språk. Felles fag vil si matematikk, samfunn, norsk, naturfag, geografi og kroppsøving. Det blir ikke benyttet morsmåslærer i denne klassen, men linjen hevder likevel at denne at den er ment som et forberedende kurs for språklige minoriteter. Hvorfor er det ikke da lagt opp til tospråklig undervisning? Blir ungdommens kunnskapsbase tilstrekkelig benyttet til videre læring? Blant våre informanter ser vi at det er kort botid på flere av dem, og de går nå på en linje som har til hensikt å lære de ny kunnskap innen mange fag, og ikke minst skal den i utgangspunktet bidra til å forbedre deres norskkunnskap.

Samtlige av informantene forklarte at klassemiljøet var urolig, bråkete og at den bestod av en del slengbemerkinger til hverandre. Kan dette tyde på at opplæringsformen som blir benyttet er lite hensiktsmessig for elevene?

### 5.3.1 Ytre press?

Om vi ser på "Hanad" som er 20 år, han har vært bosatt i Norge i 2,5 år, det vil si at han kom til Norge etter niende trinn. Han vil i følge Cummins tabell (Tabell 2-1 Alderstilpassede nivåer av akademiske språkferdigheter) ligge på et nivå hvor han kun har kommunikative norskferdigheter. Allikevel opplevde vi at "Hanad" pratet relativt godt norsk, og var flink til å ordlegge seg. Han er altså motparten til Cummins (2000) teori. Så hvorfor klarer noen oppnå bedre norsk kunnskaper enn andre? Cummins, i Baker og Hornberger (2001) sier at de minoritets elevene som gjør det bra i skolen, ofte er motiverte for å lære majoritetsspråket. Da vil det også kunne være legitimt å se på hva slags sosial kapital "Hanad" har med seg. Han forteller at han kom til Norge alene, og at han har bodd på et bofellesskap med andre gutter. Derfor kan vi anta at det er norsk det i hovedsak blir kommunisert på når han er i sin hjemmebase. Det "ytre presset" til å

lære norsk, og også benyttet dette hjemme, kan vi anta er større, enn feks. hva det er for "Lee" som forteller at han prater kun thailandsk med mor. I motsetning til noen av informantene, forteller også "Hanad" at han mener en viktig del av det å lære seg norsk, er og omgås etnisk norske, og være på arenaer hvor det blir pratet norsk. Han mener dette er den beste måten å tilegne seg språk på. Dette er et uttrykk for at han omgås lite med egne minoriteter, og er på arenaer hvor han *må* snakke norsk. "Arvydas" på sin side, sier som nevnt, at han kun omgås de med samme etnisitet som han selv.

"Arvydas" forteller at han opplever norsk skole som enklere, men at hindringen hans til å prestere godt er språket. Han forteller i tillegg at han omgås kun med mennesker fra hjemlandet, og han bor sammen med foreldre og brødre som også er litauenske. "Arvydas" er 17 år, og har vært bosatt i Norge i fire år. I følge Cummins vil det i seg selv, gjøre det vanskelig for "Arvydas" å anvende det akademiske språket som blir benyttet i videregående skole. I klassen vi intervjuet, ble det heller ikke benyttet morsmålslærer for noen av elevene. Det vil si at all undervisning foregår på norsk, hvor er da fokuset på den kunnskapsbasen elevene allerede har?

### 5.3.2 Integrert tospråklighetsnorm

Hauge (2004) sier at dersom man tar høyde for at det faktisk tar 5-7 år å lære seg et språk som verktøy for læring, så vil man kunne anta at "Arvydas", ikke vil få med seg det faglige innholdet i undervisningen. Når man ikke forstår ordene som blir formidlet, vil man heller ikke kunne forstå innholdet i formidlingen. Det er nettopp her både Hauge (2004) og Cummins (2000) mener det burde vært et høyere fokus på tospråklig opplæring i skole. Med et slikt fokus vil elevene kunne ha en mulighet til å tilegne seg det faglige innholdet på sitt eget morsmål, samtidig som eleven får en opplæring i norsk. På denne måten ville de "kunne utvikle seg aldersadekvat faglig, fordi de får bruke det språket de mestrer best i opplærings situasjonen" (Hauge, 2004, s. 58).

Det har også vært en idé om at tospråklige benytter seg av et språk om gangen, dette hevder Hauge (2004) ikke stemmer. Hun sier at det snarere er tvert i mot. Det viser seg at tospråklige elever benytter seg av begge sine språk, og "låner" ord fra for eksempel morsmålet sitt, eller motsatt. Minoritetsspråklige kan ofte blande ord fra morsmålet sitt, inn i det norske språk, dette er noe Jørgensen og Holmen, i Hauge (2004) kaller integrert tospråklighetsnorm. Slik språkveksling er en ressurs, og ikke et tegn på liten språkkompetanse. En slik "kodeveksling er kreativ bruk av de språklige ressursene elevene har" (Hauge, 2004, s. 58).



## 6 Hva er våre tanker?

Årsaken til frafall i videregående skole blant etniske minoriteter kan være mange og komplekse. Når mennesker studerer ulike fenomener, i dette tilfellet frafall i skole blant etniske minoriteter, er det viktig å ha en bevissthet rundt at det ikke finnes et konkret riktig svar. Men det finnes faktorer som sier noe om hvorfor etniske minoriteter er mer utsatt enn andre, og hva som kan bidra til at de får et bedre utgangspunkt til å fullføre videregående skole.

Gjennomgående i vår oppgave har vi pekt på at studier viser at etniske minoriteter har høyere frafall i videregående skole, sammenlignet med majoritets elever. Gjennomgående så vi en tendens til at informantene hadde utfordringer spesielt knyttet til språk, i samtalene med oss. Vi tenker at språk er en viktig faktor når det kommer til skolepresentasjoner, og at det i norsk skole legges for lite fokus på hvordan man skal oppnå gode norsk ferdigheter. Forskingen viser at den beste måten å tilegne seg et nytt språk på, er å gjøre dette parallelt med sitt morsmål. Blir dette praktisert i tilstrekkelig grad i norsk skole? Kun en av våre informanter forteller at han har hatt morsmålslærer tidligere. Ingen av elevene i klassen hadde morsmålslærer når vi intervjuet de. Hadde vi hatt mindre frafall i videregående opplæring, om det i større grad ble gitt ressurser til å undervise på flere språk? Det står nedfelt i lærerplanen at norsk skole skal være "for alle", og tilpasset til den enkelte elev. Men hvordan er denne praksisen i virkeligheten? I vår avhandling har vi forsøkt å vise at dette ikke nødvendigvis er slik realiteten ser ut.

Skolen er en av de største sosiale arenaene for ungdommer, og den blir sett på som svært viktig, fordi den omtrent er den eneste muligheten for ungdom til å senere komme seg ut i arbeidslivet. Dette bidrar til at elever som ikke passer inn i skolens rammer ofte faller utenfor, med fare for å bli marginalisert. For å forhindre dette har skolen et prinsipp om en skole for alle, hvorav det viktigste prinsippet er sosial utjevning. Det finnes også ordninger som tilpasset opplæring, men det viser seg at det likevel er en stor andel ungdom som ikke klarer å følge skolen. Ungdom som faller ut av skolen blir ofte stigmatisert og marginalisert, noe som kan føre til at de mister "muligheter til å kvalifisere seg for posisjoner i det «voksne» samfunnet" (Heggen & Øia, 2005).

Til ettertanke står det som nevnt nedskrevet at den norske skole skal være lik for alle, uansett kjønn, utseende, sosial bakgrunn og etnisitet. Likevel er det et flertall av elever med minoritetsspråklig bakgrunn som faller utenfor. Når andelen av minoritetsungdom som faller ut av skolen er høy, kan dette si noe om at "teorien" til den norske skole ikke fungerer i praksis.

Bakken (2003) har også en interessant refleksjon når det kommer til språk, han sier at dersom vi antar at språkproblemer er hovedårsaken til at minoritets elever møter problemer i skolen, er det naturlig å tenke seg at presentasjonsmønsteret følger språklige likheter og ulikheter med majoritetsspråket. Elever med morsmål som ligger tett opp mot majoritetsspråket bør møte færre vanskeligheter, enn elever som kommer fra land der språket er mer ulikt enn det norske (Bakken, 2003). Dette kan si noe om hvor viktig språk faktisk er for å gjennomføre et videregående løp. Hvilke forutsetninger for å fullføre videregående opplæring, hadde minoritets elever hatt, dersom det var et sterkere fokus på tospråklig opplæring i skolen? Hadde minoritets elever hatt lavere frafall i videregående skole dersom de hadde fått tilstrekkelig med norsk språkopplæring?

## Referanseliste

- Aadland, E. (2004). *Og eg ser på deg... Vitenskapsteori i helse og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlag.
- Aakvaag, G., C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Aase, K., N., Bentsen, A., & Møller, G. (2015). *Rapport: Ung i Telemark 2015*. Skien: Telemark Fylkeskommune.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (NOVA Rapport 15/03). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Minoritetsspraaklig-ungdom-i-skolen>
- Baker, C. & Hornberger, N. H. (2001). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Great Britain: Channel View Publications Ltd.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Great Britain, Wiltshire: Multilingual Matters.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Backe-Hansen, E., & Hydle, I. (2010). *Sosial kapital og andre kapitaler hos barn og unge i Norge*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (NOVA Rapport 20/10).
- Engebrigsten, A. I. (2012). Omsorg og barn utenfor barndommen. I Eide (Red.), *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslig mindreårige flyktninger*. (1. utg., s. 157-182). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hammer, T., & Heggen, C. (2013). Ung voksen – risiko for marginalisering. I Hyggen (Red.), *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv*. (1. utg., s. 13-25). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hauge, A.M. (2004). *Den felleskulturelle skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K., Jørgensen, G., & Paulgaard, G. (2007). *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet (2010). *Sosial kapital –teorier og perspektiver*. Oslo: Aktiv Trykk AS.

- Hvistendal, R. (2002). *Pedagogisk profil*. Hentet 11. november 2016 fra <http://studorg.uv.uio.no/pedagogiskprofil/030202.html>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Fagopplæring for framtida*. Hentet 3. januar 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2008-18/id531933/sec5>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Om bloggen*. Hentet 3. mars 2017 fra <http://nygenerelldel.regjeringen.no/kontakt/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvello, Ø. (2011). *Barn i risiko. Skadelig omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-completion in Norwegian Upper Secondary Education *Scandinavian Journal of Educational Research*
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningskomite for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for Ungdomsforskning* (2), 69-88.
- Norsk forskningsråd (2005). *Sosial kapital*. Oslo: Norsk Forskningsråd.
- Norvoll, R. (2009). Makt og avmakt. I Rugkåsa (Red.), *Mellom mennesker og samfunn. Sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene*. (2. utg., s. 67-99). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring i fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold, Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Rogstad, J. (2016). "Hvorfor skal jeg ta utdanning når jeg uansett ender med å kjøre taxi?". I Rogstad (Red.), *De frafalne – Om frafall i videregående opplæring*. (1. utg., s. 131-153). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sandberg, N., & Markussen, E. (2007). Reformen i utdanningssystemet – hva har de ført til? I Strandberg & Øia (Red.), *Ung i Norge. Skole fritid og ungdomskultur*. (s. 28-41). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Støren, L. A. (2013). Lav kompetanse og "fanget" i velferdssystemet – rammer det særlig innvandrere. I Hyggen (Red.), *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv*. (1. utg., s. 48-69). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sunn Skepsis (2015). *Hva er egentlig forskning?* Hentet 16. mars 2017  
<http://sunnskepsis.no/hva-er-egentlig-forskning/>
- Tabula Rasa (2017). *Benefits of learning another language at a very young age*. Hentet 10. februar 2017 fra <http://www.trlanguages.com/Learning.aspx>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En unnføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The Separate and Common Underlying Proficiency model of bilingualism (2001). Hentet 15. mars 2017 fra  
[https://www.google.no/search?q=the+separate+underlying+proficiency+model&biw=1440&bih=659&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi-wuvZhorPAhXnQZoKHX2DAIMQ\\_AUIBigB#imgrc=gqL48gsl60ubPM%3A](https://www.google.no/search?q=the+separate+underlying+proficiency+model&biw=1440&bih=659&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi-wuvZhorPAhXnQZoKHX2DAIMQ_AUIBigB#imgrc=gqL48gsl60ubPM%3A)
- Thomas, W. & Collier, V. (2001). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Hentet 27. mars 2017 fra  
<http://cmmr.usc.edu//CollierThomasExReport.pdf>
- Thuren, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanning – og forskningsdepartementet (2017). *Kunnskapsløftet*. Hentet 5. mars 2017 fra  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/dd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/dd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Øia, T., & Fauske, H. (2006). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskap, enhet og mangfold*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

## Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 2-1 Alderstilpassede nivåer av akademiske språkferdigheter

Tabell 5-1 Oversikt over informantenes alder, botid i Norge, tid i velkomstklasse og etnitet

Figur 2-1 Organisasjonskart videregående skole i Norge

Figur 2-2 The Separate and Common Underlying Proficiency model of bilingualism

Figur 2-3 The Iceberg Analogy – Den tospråklige situasjonen

# Vedlegg

Vedlegg 1: Søknad NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 3: Temaguide

## Vedlegg 1: Søknad NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørløges gate 2  
N-5007 Bergen  
Narvik  
Tel. +47 55 58 21 12  
Fax. +47 55 58 96 50  
nd@nsd.uib.no  
www.nd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Geir H. Moshuus  
Institutt for sosialfag  
Høgskolen i Telemark  
Postboks 203  
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 16.09.2013

Vår ref: 35202 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.08.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35202	<i>Ungdom og skoleavbrudd i Telemark. En longitudinell undersøkelse av unges bortvalg av skoledeltakelse</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Geir H. Moshuus</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilrådning forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2023, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1045 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47 22 85 52 31 [nsd@uu.no](mailto:nsd@uu.no)  
TRONDHEIM: NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7403 Trondheim. Tel. +47 73 59 19 02. [lytte@nsd.uib.no](mailto:lytte@nsd.uib.no)  
TROMSØ: NSD SVT, Universitetet i Tromsø, 9012 Tromsø. Tel. +47 77 64 63 36. [ndna@hva.uib.no](mailto:ndna@hva.uib.no)



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 35202

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2023 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Forskningsprosjektet er et FoU prosjekt ved høyskolen med flere involverte. Følgende ansatte forskere skal ha deltakelse i hele forskningsperioden (det kan komme til flere og endringsmelding om dette vil bli sendt inn): Mette Bunting, Ketil Eide, Irmelin Kjelaas, Torill Aagot Halvorsen

Følgende mastergradsstudenter skal delta i perioden 2013-2014 (Endringsmelding om nye studentdeltakere vil bli sendt inn): Line Jonsås, Kjerstin Eriksen, Pernille Bjørnsen, Helle Aspheim, Siri Gundersen, Anette Nordgård, Charlotte Wachs Svendsen, Ayaanle Daha Gobdoon, Maud Christine Langkaas.



## Høgskolen i Telemark

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### ”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”

#### Bakgrunn og formål

Vi ønsker å intervju unge som velger bort skolen sammen med ungdom som ikke gjør dette. Vi ønsker å få vite mer om unge som avbryter sin skolegang og hvilke planer de har og hvordan de ser på framtiden. Det skjer mye i ungdomsårene og vi ønsker derfor å få lov til å spørre deg igjen senere også. På den måten vil vi lære mer om hvordan utdanningsfortellinger og oppveksterfaringer former unges vei inn i voksenlivet.

Forskningsprosjektet foregår innenfor rammen av paraplyprosjektet ”Ung i Telemark” og er et samarbeid mellom Fakultetet for Helse og Sosialfag og Fakultet for Estetiske fag, Folkekultur og Lærerutdanning ved Høgskolen i Telemark. Prosjektet skjer i samarbeid med Talenter for Framtida Telemark. På prosjektet deltar flere masterstudenter ved høgskolen og ansatte forskere.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakerne til dette forskningsprosjektet blir kontaktet gjennom NAV-kontorer, Oppfølgingstjenesten og de videregående skolene i fylket. Du som inviteres til å delta blir kontaktet fordi du har avbrutt din skolegang eller fordi du går på en studieretning hvor tidligere forskning har vist at flere har valgt å avbryte sin skolegang.

Undersøkelsen vil bestå av intervjuer. Disse intervjuene vil ha form som samtaler hvor vi vil være ute etter å få vite hva du holder på med til daglig, hva du interesserer deg for, hva du tenker at du vil gjøre framover og vi vil gjerne vite hva du har holdt på med tidligere. Dersom du gir din tillatelse vil vi ta digitale opptak av samtalen. Lydopptakene vil senere bli nedskrevet.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptakene og de nedskrevne samtaler vil være tilgjengelige for prosjektgruppen som deltar som intervjuere og de databehandlerne som vil hjelpe oss å skrive ned opptakene. De digitale lydopptakene vil deretter slettes og personopplysningene erstattes med en koblingsnøkkel som vil oppbevares adskilt fra det som er skrevet ned. Prosjektgruppen består av masterstudenter i perioden hvor de skriver sine mastergradsavhandlinger, deres veiledere og forskerne ansatt på høgskolen som deltar i innsamlingen av intervjuene.

Alle deltakere i prosjektet vil anonymiseres i alle publikasjoner fra prosjektet slik at ingen kan gjenkjennes. Publikasjonene vil være mastergradsavhandlinger og vitenskaplige artikler.

Prosjektet vil følge deltakerne i studien over flere år og skal avsluttes 31. desember 2023. Da vil koblingsnøgkelen med navneliste ødelegges. Da vil datamaterialet være anonymt.

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene forts.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. De som kontaktet deg på våre vegne vil ikke få vite om dette.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med oss som leder prosjektet:

Mette Bunting  
Førstelektor i Pedagogikk  
Høgskolen i Telemark  
Telefon 41471590  
[mette.bunting@hit.no](mailto:mette.bunting@hit.no)

Geir H Moshuus  
Førsteamanuensis, Dr.polit  
Høgskolen i Telemark  
Telefon 40044410  
[geir.moshuus@hit.no](mailto:geir.moshuus@hit.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Høgskolen i Telemark

### ”Ungdom og skoleavbrudd i Telemark”

#### Tematisk intervjuguide

**Denne temaguiden er inndelt i en innledning og syv tema for samtalen vi ønsker å ha med deg.**

**Innledning** om prosjektet, om anonymitet, om samtykke og muligheten til å trekke seg underveis, om bruk av lydopptaker.

#### Første tema

Her vil vi være opptatt av å finne fram til pågående samtaler du er ofte deltar i med dine omgivelser.

Her gjør vi bruk av populærkultur, aktuelle ungdomstema lokalt, forhold knyttet til stedet hvor vi møtes, sport og idrett lokalt og nasjonalt. Alle innfallsmåter er åpne her. Målet er å treffe på samtaler du er engasjert i før du møtte oss.

Det kan være fornuftig å gjøre research knyttet til hvert enkelt intervju om hvilke typer av samtaler/samtaletema som er aktuelle.

#### Andre tema

Her vil vi gjerne bli kjent med livshistorien din. Livshistorien inneholder gjerne en eller annen form for biografi og en tidslinje.

#### Tredje tema

Her handler det om hvordan du ser på framtiden.

#### Fjerde tema

Her handler det om skolen. Om før og nå.

#### Femte tema

Her handler det om bakgrunnshistorier, eller det bakteppe, du tenker deg er viktig for ditt liv.

## Vedlegg 3: Temaguide forts.

### **Sjette tema**

Her handler det om skolebruddet eller om din hverdag på skolen.

### **Syvende tema**

Her handler det om å oppsummere og samle trådene i samtalen. Her kan vi komme inn på detaljer og forhold som samtalen ikke har vært innom til nå.

Her er stikkord som vi kan komme til å spørre deg om i denne siste runden:

- Familie
- Venner
- Skoledeltakelse
- Arbeidsdeltakelse
- Mor og far
- Klassekamerater
- Lærere
- Andre voksne
- Bruk av data og mobiltelefon
- Bruk av sosiale medier
- Bøker hjemme
- Soverom
- Økonomi