

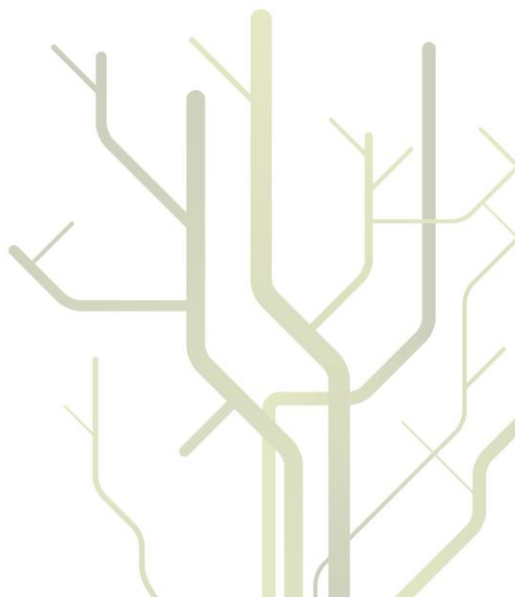
Somaliere og norsk skole

En studie av somaliere i Norge med særlig fokus på relasjoner mellom lærere og foreldre



Inger Marie Holm

Avhandling levert for graden
Philosophiae Doctor
August 2011



Somaliere og norsk skole

En studie av somaliere i Norge med særlig fokus på relasjoner
mellom lærere og foreldre

Inger Marie Holm

*Avhandling for graden
philosophiae doctor*
Universitetet i Tromsø
2011

ISBN: 978-82-8244-050-9

Forord

Så kan jeg sette sluttstrek for arbeidet med denne avhandlingen. I den forbindelse er det mange jeg ønsker å takke. Min veileder professor Willy Guneriussen ved Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging ved Universitetet i Tromsø skal ha stor takk for å ha bidratt med sin solide kompetanse, og for å ha delt sin fagkunnskap med meg. Mitt kontorsted i stipendiatperioden var ved Norut as. Jeg vil takke Unn-Doris Karlsen Bæck for at hun engasjerte meg på KUL-prosjektet og tidligere direktør Lars Aage Rotvold for at han på en flott måte inkluderte meg i miljøet. Videre vil jeg takke alle gode Norut-kollegaer som gjorde pausene på Norut til hyggelige avbrekk. Anne Katrine Normann takkes spesielt for at hun i tillegg til at hun er en god venninne også har bidratt med korrekturlesing. Tusen, tusen takk for det! Takk også til Marianne Brekke for konstruktive og hyggelige kollokvier i en tidlig fase av prosjektet. Mine informanter (alle nevnt ingen glemte av både foreldre og lærere) skal takkes særskilt for at de brukte av sin tid i en svært hektisk hverdag til å bli intervjuet. Tolk Mawlid Abdi skal ha stor takk for at han viste så stort engasjement og så mye glød for at jeg skulle få muligheten til gjennomføre intervju med de somaliske foreldrene. Takket være han ble datainnsamlingen en svært interessant og vellykket prosess. Peter Stuart Robinson skal takkes for solid innsats og for mange gode innspill i sluttspurten. Den ekstra motoren han satte inn har definitivt vært et løft for avhandlingen. Mine flotte kollegaer på Helsefak takkes for å motivere og inspirere til å ferdigstille arbeidet. Ved å spørre om hvordan det går og å etterlyse disputas(fest) har dere vært gode motivatorer for å komme over målstreken. Det samme har mine venninner vært – Kari, Kristin, Vibeke, Hege, Elisabeth, Gunhild, Marit. Jeg setter utrolig stor pris på dere! Videre er jeg evig takknemlig overfor mine foreldre Karen og Leif for at de hver gang jeg har hatt behov for det har tatt i mot mine to gutter - eller har tatt turen til Tromsø for å være barnepassere og hushjelper slik at jeg i perioder kunne få muligheten til å jobbe intensivt. De har ikke vært vanskelige å be, og skal ha stor, stor honnør for mye praktisk hjelp og moralsk støtte. Sist men ikke minst skal min familie takkes. Min kjære samboer Tor Arne skal ha inderlig takk for å ha vært en fantastisk pådriver for å få dette prosjektet i havn. I tillegg til å motivere og inspirere har han også lest avhandlingen, og har bidratt med innspill til både struktur og innhold som har vært svært nyttige. Rikhard og Magnus er mine to flotte gutter som mamma er veldig stolt av. Jeg er utrolig glad for å ha hatt dere rundt meg når motivasjonen har skrantet, og nå er jeg endelig i mål!

Tromsø, august 2011

Inger Marie Holm

1	INNLEDNING	18
1.1	Avhandlingens bakteppe.....	20
1.2	Utdanningspedagogikkens betydning for forskning i dag.....	27
1.3	Joyce Epstein – en videreføring av Alva Myrdals verk	31
1.4	Vold i barneoppdragelsen – kulturelle variasjoner.....	32
1.5	Innvandrerforeldre og oppdragelsesmetoder i Norge i dag.....	34
1.6	Oppsummering	37
2	FORSKNINGSTEMA: FOKUS OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	38
2.1	Overordnet fokus på innvandring – konkret fokus på somaliere i Norge	39
2.2	Forskningsspørsmål	45
2.3	Innvandring er ikke et moderne fenomen. Historiske eksempler på innvandrere til Norge.....	47
2.4	Innvandrere i Norge i dag - med særlig fokus på somaliere	50
2.5	Innvandrerens levekår og inntekter	52
2.6	Innvandrerbarna.....	53
2.7	Introduksjonsloven – brobygger eller byrde?.....	54
2.8	Struktur, prosess og sosial samhandling.....	58
2.9	Kommunikasjon mellom hjem og skole.....	63
2.10	Empiriske kilder.....	66
2.11	Oppsummering	67
3	TEORETISK RAMMEVERK	69
3.1	Innledning	69
3.2	Pierre Bourdieu.....	72
3.3	Habitus.....	73
3.3.1	Kauai-undersøkelsen.....	80
3.3.2	Barns habitus og omgivelsene	81
3.3.3	Løvetannbarn	82
3.4	Beskyttende faktorer blant somalisk ungdom i Norge	83
3.5	Økonomisk kapital.....	85
3.6	Sosial kapital.....	86
3.7	Kulturell kapital.....	90
3.8	Kulturell kapital og utdanning.....	91
3.8.1	Utdanning og kulturell kapital blant minoritetsspråklige.....	92
3.9	Symbolisk kapital	93
3.10	Begrunnelse for valg av Bourdieu	93
3.11	Mitt ståsted i feltet innvandringsforskning.....	95
3.12	Oppsummering	96
4	SOMALIA	99
4.1	Introduksjon.....	99
4.2	Geografi, næring og demografi	100
4.3	Opprinnelse og identitet.....	102

4.4 Den somaliske befolkningen og klansystemet	103
4.5 Religion i Somalia	107
4.5.1 Sjiaislam	108
4.5.2 Sunniislam	109
4.6 Somalisk lov - sharia	109
4.7 Somalisk språk.....	110
4.8 Utdanningssystemet i Somalia.....	112
4.9 Fra nasjonal uavhengighet til polarisering.....	115
4.10 Kortvarig fredstilstand – Siad Barre tar makta.....	116
4.11 Borgerkrigen.....	118
4.12 Høsten 2002 – fredsforhandlinger	119
4.13 Somalia i 2011 – fredshåpet som brast.....	119
4.14 Oppsummering	120
5 SENERE ÅRS FORSKNING I NORGE MED FOKUS PÅ SOMALIENE	122
5.1 Introduksjon.....	122
5.2 Evalueringsrapport fra Arbeidsforskningsinstituttet	122
5.3 Meklere og brobyggere – fokus på somaliske ressurser.....	123
5.4 Somalisk ungdom i norsk skole, fokus på beskyttende faktorer	124
5.5 Identitet og praksis. Etnisitet, kjønn og klasse blant somaliere i Norge	124
5.6 Somaliere i eksil i Norge. En kartlegging av erfaringer fra fem kommuner og åtte bydeler i Oslo.....	126
5.7 Oppsummering	127
6 METODE I: FORSKNINGSPROSESSEN OG TOLKEN	129
6.1 Tilgang.....	129
6.2 Å finne de rette skolene	129
6.3 Å finne somaliske informanter	131
6.4 De skeptiske – Fatimas familie.....	132
6.5 De imøtekommende – Samiras familie	134
6.6 De hjelpetrengende – Ahmads familie	135
6.7 Å finne tolk.....	137
6.8 Tolkens rolle i forskningsprosjekter	139
6.9 Yrkesetiske retningslinjer for tolker	142
6.10 Mitt møte med tolken.....	143
6.11 Intervjuets prefase.....	144
6.12 Utilbørlig press eller informerte valg	146
6.13 Intervjuene	147
6.14 Oppsummering	148
7 METODE II: FORSKNINGSPROSESSEN OG METODISKE REFLEKSJONER.....	150
7.1 Forskningsprosessen som kunnskapsprodusent	150
7.2 Empiri og teoridanning.....	151

7.3 Biografi	152
7.4 Fenomenologi	152
7.5 Grounded theory og grounded modifying of theory.....	153
7.6 Casestudier eller empirikilder.....	158
7.7 Feltarbeid i forbifarten.....	159
7.9 En tverrkulturell forskningskontekst	166
7.10 Oppriktig interessert eller ”bare” profesjonell.....	169
7.11 En globalisert og en fragmentert verden – forskerens rolle	170
7.12 Å kunne lytte og forstå uten å ”miste ansikt”	171
7.13 Intervju som metode	173
7.14 Det halvstruktureerte forskningsintervju.....	174
7.15 Samtaleintervju	176
7.16 Forskerens dilemma i intervjusituasjonen	178
7.17 Oppsummering og metodisk lærdom	180
8 INFORMANTENE OG FELTET	181
8.1 Prosessen rundt etablering av forskningsfelt.....	181
8.2 Forskningstema tilpasses virkeligheten	183
8.3 Skolene	185
8.4 ”Lia ungdomsskole”	186
8.5 ”Bakken ungdomsskole”	186
8.6 ”Sentrum ungdomsskole”	187
8.7 Informantene.....	188
8.8 Lærerne	189
8.9 De somaliske familiene.....	190
8.10 Barna i familiene.....	191
8.11 Botid i Norge og primæraktiviteter i hverdagslivet.....	191
8.12 Har de somaliske familiene noen fellestrekk?.....	192
8.13 Somaliske hjem.....	196
8.14 PC og internett	196
8.15 Inneklima	197
8.16 Refleksjoner rundt datainnsamlingen	199
8.17 Døråpner og inntak til feltet.....	200
8.18 Oppsummering	201
9 OM FORTOLKNING OG ANALYSEFASER	203
9.1 Innledning	203
9.2 Analysefaser	204
9.2.1 Førstegrads fortolkning.....	205
9.2.2 Andregrads fortolkning.....	206
9.2.3 Tredjegrads fortolkning	206
9.3 Generalisering eller overførbarhet.....	208
9.4 Oppsummering	209

10 ROLLEN SOM FORELDRE FOR SOMALISKE ELEVER I DEN NORSKE SKOLEN.....	211
10.1 Innledning	211
10.2 Somaliske foreldres sosiale bakgrunn. Betydning for involvering i sine barns skolegang	213
10.3 Familiene med ”høyere” sosial bakgrunn.....	214
10.4 Familie 2. Mor og far/stefar og fem barn, tre år i Norge.....	215
10.4.1 Hvordan stefar involverer seg i sine barns skolegang i Norge.....	218
10.5 Familie 10. Mor og seks barn, seks år i Norge	219
10.5.1 Hvordan mor involverer seg i sine barns skolegang i Norge	221
10.6 Familie 13. Mor og far (gift) åtte barn, fem + to år i Norge.....	222
10.6.1 Hvordan foreldrene involverer seg i sine barns skolegang i Norge	223
10.7 Familiene med ”medio” sosial bakgrunn.....	224
10.8 Familie 1. Mor (alene) fire barn, tretten år i Norge.....	225
10.8.1 Hvordan mor involverer seg i sine barns skolegang i Norge	226
10.9 Familie 6. Mor og far (gift) sju barn, sju år i Norge.....	227
10.9.1 Hvordan foreldrene involverer seg i sine barns skolegang i Norge	230
10.10 Familie 8. Mor og far (gift), fem barn. Mor: Sju år i Norge, far og barna: Tre år i Norge	230
10.10.1 Hvordan foreldrenes involverer seg i sine barns skolegang i Norge.....	232
10.11 Familie 9. Mor (skilt), ny samboer, fem barn, 10 år i Norge	233
10.11.1 Hvordan mor involverer seg i sine barns skolegang i Norge	236
10.12 Familie 12. Mor (skilt), sju barn, seks år i Norge.....	237
10.12.1 Hvordan mor involverer seg i sine barns skolegang i Norge	240
10.13 Familiene med ”lav” sosial bakgrunn.....	240
10.14 Familie 4. Mor og far (gift), fire barn, snart tre år i Norge	240
10.14.1Hvordan foreldrene (far) involverer seg i sine barns skolegang	243
10.15 Familie 5. Mor (enke), fire barn, sju år i Norge	244
10.15.1 Hvordan mor involverer seg i sine barns skolegang i Norge	248
10.16 Familie 7: Mor (skilt), fem barn i Norge, sju år i Norge	249
10.16.1 Hvordan mor involverer seg i sine barns skolegang i Norge	250
10.17 Familie 11: Mor (skilt), fire barn, 10 år i Norge	252
10.17.1 Hvordan mor involverer seg i sine barns skolegang i Norge	254
10.18 Empiriske funn.....	254
10.18.1 Hvordan involverer somaliske foreldre seg i sine barns skolegang i Norge. Forsknings spørsmål 1 A	254
10.18.2 Sosial bakgrunn, skolebakgrunn, botid i Norge og holdninger til det norske utdanningssystemet. Forsknings spørsmål 1 B	257
10.18.3 Dyktige lærere og bra opplegg med konferansetimer	257
10.18.4 Foreldrenes sosiale bakgrunn og skolebakgrunn. Betydning for involvering i sine barns skolegang	258

10.18.5 Foreldrenes botid i Norge og holdninger til det norske utdanningssystemet. Betydning for involvering i sine barns skolegang	262
10.18.6 Familier med botid i Norge på et til tre år	263
10.18.7 Familier med botid i Norge fem til sju år	265
10.18.8 Familier med botid i Norge på ti år eller mer	267
10.19 Oppsummering	270
11 ROLLEN SOM LÆRER FOR SOMALISKE ELEVER I DEN NORSKE SKOLEN.....	272
11.1 Innledning	272
11.2 Presentasjon av lærerne	272
11.3 Lærernes utdanningsbakgrunn og erfaringsbakgrunn. Betydning for involvering i somaliske elevers skolegang	280
11.4 Lærernes ståsted, holdninger til og kunnskap om somaliske foreldre og elever i den norske skolen	286
11.4.1 Elever som har det problematisk	287
11.4.2 Jenter forteller mer om hjemmeforholdene enn gutter	288
11.4.3 Jo bedre norskkompetanse hos somaliske foreldre og elever, dess bedre kunnskap har lærere om elevenes hjemmeforhold	289
11.5 Læreres fortellinger om somaliske mødre og fedre.....	291
11.5.1 Lærernes holdninger til somaliske fedre	292
11.5.2 Lærernes holdninger til somaliske mødre	295
11.6 Hvordan norske lærere involverer seg i somaliske elevers skolegang	297
11.7 Oppsummering	298
12 SOMALISKE FORELDRE OG NORSKE LÆRERE – AVSLUTNING	301
12.1 Visjoner og realiteter i foreldre- og lærergruppen.....	301
12.2 Å bryte barrierer og bygge relasjoner	303
12.3 Somaliske foreldre har sterk tro på utdanning	304
12.4 Foreldregruppens ”usynlige kapital”	307
12.5 Devaluering av kulturell kapital og tap av sosial kapital	308
12.6 Oppsummert	312
13 LITTERATUR.....	319
NETTSTEDER:	332
BILDER:	334
FIGURER:	334
TABELLER:.....	334
APPENDIX:	334
14 APPENDIX.....	335
Appendix A: Informasjonsskriv til prosjektskolene.....	335
Appendix B: Informasjonsskriv til lærerne	336
Appendix C: Informasjonsskriv til de somaliske foreldrene	337

Appendix D: Informasjonsskriv til de somaliske foreldrene – somalisk	338
Appendix E: Intervjuguide for foreldre til somaliske barn	340
Appendix F: Intervjuguide for norske lærere til somaliske barn.....	349
Appendix G: Rutine for rekruttering og kvalitetssikring av tolker	354
Appendix H: Presentasjon av de somaliske foreldrene inkludert kontaktlærers inntrykk av elev og familie.....	359

1 INNLEDNING

Jeg kan ikke snakke norsk, og jeg synes det er vanskelig at jeg ikke kan følge med barna mine. Jeg mener at det er viktig å kunne språket. Jeg har vist interesse for det, men synes det er vanskelig. Jeg skulle ønske jeg fikk en mulighet til å praktisere mer norsk. Barna snakker bare norsk, de vil ikke snakke somalisk. De forstår somalisk, men snakker bare norsk – og jeg skjønner ikke det de sier (mor i familie 11).

Det har jo vært veldig vanskelig for oss lærere også. Det er sånn at for oss, selv om vi har hatt elever før som har vært analfabeter, så har jeg aldri hatt noen som til de grader har vært så ute fra skolesystemet som somalierne (Magnus).

Sitatene over er hentet fra mine intervju med norske lærere og somaliske foreldre. Avhandlingens forskningstema er relasjoner mellom *somaliske foreldre og norske lærere*. 14 somaliske familier (14 mødre og 6 fedre) og 17 lærere, til sammen 37 informanter, er inkludert i utvalget. Foreldre og lærere er tilknyttet tre ungdomsskoler skoler, to i Oslo og en i en by i Nord-Norge. Begrunnelse for utvalget følger i kapittel 6. Jeg deltar ikke direkte i samhandlingsrelasjoner mellom foreldre og lærere, men belyser slike relasjoner gjennom kvalitative intervju med representanter fra begge gruppene. Foreldre og barnrelasjonen inngår ikke direkte i mitt forskningsfokus, men jeg ser at forholdet mellom foreldre og barn kan ha betydning for hvordan forholdet mellom foreldre og lærere utvikles. Sentrale teoretiske perspektiver som berører dette feltet omhandles i et eget teorikapittel. Det empiriske materialet analyseres ved hjelp av Pierre Bourdieus teori om habitus i tillegg til Bourdieus teorier om sosial, kulturell og økonomisk kapital.

De to sitatene presentert innledningsvis representerer en sentral utfordring i samarbeidet mellom somaliske hjem og norsk skole: Lærerne opplever det som vanskelig å håndtere somaliske elevers og foreldres analfabetisme. Foreldrene på sin side erfarer at barna deres springer fra dem hva angår språklig utvikling i det norske språk, og opplever det som problematisk å håndtere sin egen manglende språkkompetanse i norsk. En sentral antagelse er at somaliske foreldre og norske

læreres svært ulike erfaringer med utdanning og skolegang vil prege deres dialog om barnas skoleløp. Følgende antagelser vil prege arbeidet med denne avhandlingen:

- Foreldrenes utdanningsnivå har betydning for hvordan dialogen med lærerne blir – jo høyere utdanning, dess bedre dialog.
- Foreldrenes kompetanse i norsk. Jo bedre foreldrene behersker norsk, dess bedre dialog.
- Lærernes utdanning og erfaringer med flerkulturelle elever har betydning for hvordan dialogen med foreldrene blir – jo bedre kompetanse innen det flerkulturelle, dess bedre dialog.
- Lærernes arbeidsbetingelser og trivsel har betydning for hvordan dialogen med foreldrene blir – jo bedre arbeidsbetingelser og trivsel, dess bedre dialog

Fordi verden stadig blir mer globalisert og flerkulturell står mange mennesker i ulike profesjoner og situasjoner overfor utfordringer som handler om å møte mennesker med annen språklig og kulturell bakgrunn enn dem selv. Som et resultat av dette må blant annet stadig flere lærere i Norge forholde seg til både elever og foreldre som ikke behersker norsk, og som kommer fra en for dem fremmed kultur. Innvandrerforeldre som har elever i den norske skolen må på sin side forholde seg til lærere og andre foreldre, som for dem i stor grad har en ukjent og fremmedartet væremåte. Somaliske foreldre i Norge har gjerne et nettverk bestående av somaliere som er i samme situasjon som dem selv. Sånn sett møter de nok oftest mennesker med samme kulturbakgrunn som dem selv, men i relasjon til barnas skoler må de forholde seg til lærere og andre representanter fra det norske utdanningssystemet, som antakelig fremstår som fremmedartet for foreldre fra Somalia. I og med at barna lærer norsk og tilegner seg kunnskap om norsk kultur gjennom skolen, i tillegg til at de benytter norsk språk i kommunikasjon med andre elever, kan dette etter hvert resultere i kommunikasjonsproblemer mellom foreldre og barn – slik sitatet fra den

somaliske mammaen innledningsvis antyder. På den ene siden er det selvsagt positivt at somaliske barn lærer seg å beherske norsk. På den annen side er det en utfordring for foreldrene om barna blir ”for gode” i norsk. Konsekvensen kan bli at dette påvirker kommunikasjonen i den forstand at det kan oppstå språk barrierer mellom foreldre og barn, de kan få problemer med å forstå hverandre.

1.1 Avhandlingens bakteppe

Flere studier fra 1990-tallet og begynnelsen av 2000-tallet viste at selv om mange elever med minoritetsbakgrunn klarte seg bra på skolen, var andelen minoritets elever som oppnådde det læringsutbyttet som skolen forventet lavere sammenlignet med majoritets elevene (Læringssenteret 2003, Opheim & Støren 2001, Krange & Bakken 1998, Engen mfl 1996, Lie mfl. 2001 i Bakken 2003). I 2006 publiserte imidlertid Liv Anne Støren funn fra sin forskning som viste store forskjeller innad blant minoritets ungdommen hva angår karakterer i skolefag. Støren fant at elever med vietnamesisk bakgrunn oppnår bedre karakterer enn øvrige grupper uansett sosiale bakgrunnsforhold (Støren 2006).

Også Silje Noack Fekjær har i sine studier fra 2006 sett at det blant enkelte landgrupper kan spores en positiv holdning til utdanningssystemet, og at flere minoritetspråklige grupper i Norge har relativt høy sannsynlighet for å gjennomføre lang høyere utdanning (Fekjær 2006:21). Internasjonale studier har tidligere vist lignende tendenser (Similä 1994, Portes & Rumbaut 2001, Gillborn og Gibbs 1996). Støren (2005) påpeker at den norske skolen har møtt utfordringene i forhold til å inkludere innvandrelever i skolen på en god måte ettersom man ser at mange minoritets ungdommer viser stor iver etter å skaffe seg utdanning (Støren 2005:70). Man skal imidlertid være oppmerksomme på at sosiale bakgrunnsforhold påvirker både faglige prestasjoner, hvilken utdanning man velger samt utdanningens lengde. Dette synes å være vedvarende tendenser og er vist i mange studier både i Norge og internasjonalt (Aamodt 1982, Hansen

1986, Shavit og Blossfeldt 1993, Knudsen mfl. 1993, Grøgaard 1995, Hansen 1999, Hovland 2000, Støren 2000, Aamodt og Stølen 2003, Opheim 2004).

Når det gjelder andel innvandrerelever i den norske skolen som velger å ta høyere utdanning viser tabell 1 nedenfor at det de senere år har vært en kraftig økning i andelen elever med innvandrerbakgrunn inn i høyere utdanning:

Tabell 1: Elever med innvandrerbakgrunn 19-24 år i høyere utdanning

	År 2000	Prosent av elevmassen	År 2005	Prosent av elevmassen
Elever med innvandrerbakgrunn 19-24 år som tar høyere utdanning	4000	4	7000	7

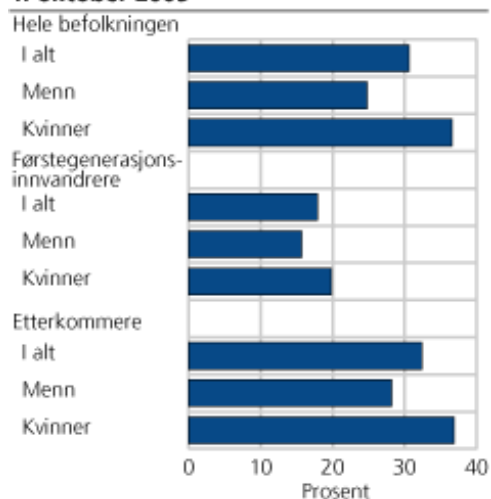
Innvandrere fullfører høyere utdanning etter samme mønster som den øvrige befolkningen, og det har i særlig grad vært en markant økning i andelen til høyere utdanning blant *etterkommere* med ikke-vestlig bakgrunn. Denne gruppen er nå representert i høyere utdanning i like stor grad som ungdom uten innvandrerbakgrunn (om lag 32 prosent i begge grupper). Dette er i seg selv nokså bemerkelsesverdig ettersom etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn skårer lavere enn ungdom med majoritetsbakgrunn på alle kjennemerker som øker sjansene til å være representert i høyere utdanning (Støren 2005:92). Samtidig er andelen 19-24 åringer som er i høyere utdanning fortsatt lav blant førstegenerasjonsinnvandrere¹ med ikke-vestlig bakgrunn, selv om andelen har økt. Dette kommer av at mange i denne kategorien ikke har gjennomført videregående opplæring, mange er heller ikke fullført grunnskole (ibid.).

¹ Pr oktober 2009 benytter SSB den nye betegnelsen *innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Begrepet vestlig og ikke-vestlig er erstattet av verdensdelene. I dette avsnittet er gamle betegnelser likevel benyttet ettersom disse var brukt i teksten som jeg refererer. I avhandlingen for øvrig benyttes den nye standarden for gruppering av personer med innvandrerbakgrunn. Jf. kapittel 2.4

Bildet av minoritetsungdom i norsk utdanning er ikke entydig. På den ene siden finner man at det er betydelige andeler av førstegenerasjonsinnvandrere som ikke deltar i videregående opplæring og som heller ikke er registrert med fullført grunnskole. Det siste gjelder hele 20 prosent av 18-årige førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn; de fleste av dem har riktignok meget kort botid i Norge. Ungdom som har svært kort botid er ofte utenfor videregående opplæring eller er forsinket i sine opplæringsløp. På den annen side ser man at mange minoritetselever strekker seg langt for å gjennomføre videregående opplæring. Om man ser på tallene for høyere utdanning fremgår det at av elever som har fullført videregående opplæring, er det en like stor andel av etterkommere og førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn som blant majoritetselever som er å finne i høyere utdanning ett år etter fullført videregående (Støren 2005:93).

Ikke-vestlige førstegenerasjonsinnvandrere tar fremdeles høyere utdanning i mindre grad enn resten av befolkningen. Nær 18 prosent av alle ikke-vestlige førstegenerasjonsinnvandrere mellom 19 og 24 år tok per 1. oktober 2005 høyere utdanning, mot nær 31 prosent i hele befolkningen. Ikke-vestlige *etterkommere* drar imidlertid gjennomsnittet for innvandrerbefolkningen opp. 32,4 prosent av alle ikke-vestlige etterkommere i samme alder studerte ved en høyskole eller et universitet. At førstegenerasjonsinnvandrere henger etter, kan delvis skyldes at noen befinner seg i grunnskole eller i videregående skole dersom de mangler skolegang fra hjemlandet (<http://www.ssb.no/ssp/utg/200604/09/>. Lesedato: 17010). Følgende figur i nedenfor illustrerer studietilbøyeligheten i hele befolkningen og i den ikke-vestlige innvandrerbefolkningen:

Figur 1. Studietilbøyelighet i hele befolkningen og i den ikke-vestlige innvandrerbefolkningen, etter innvandrerkategori og kjønn. Alderskullet 19-24 år. 1. oktober 2005



Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

(<http://www.ssb.no/ssp/utg/200604/09/>. Lesedato: 260611).

Det er med andre ord et dynamisk bilde som tegner seg når det gjelder innvandrerungdom. Denne dynamikken er tydelig både når man ser på utvikling over tid og utdanningskriteriene. Ungdom med innvandrerbakgrunn som har mulighet til det, synes å ha en meget sterk motivasjon til å skaffe seg utdanning, og bildet preges av klare tendenser til sosial oppdrift. Mens vi for majoritetsbefolkningen ser nokså stabile mønstre med hensyn til sosiale forskjeller i skoleprestasjoner og rekruttering til høyere utdanning, fremtrer ungdom med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn annerledes. Dersom det å delta i høyere utdanning er en av måleindikatorerne for integrering, kan det se ut som at integreringen er på rett vei. Det blir stadig tettere mellom studenter med innvandrerbakgrunn og norskfødte studenter med innvandrerforeldre på landets universiteter og høyskoler. Som i resten av befolkningen er det også i innvandrerbefolkningen mer vanlig blant kvinner enn menn å ta høyere utdanning. Fag som matematikk, fysikk, statistikk og kjemi er mer populære blant minoritetsstudenter enn blant studentene for øvrig, i tillegg til at det er relativt tett mellom studenter med innvandrerbakgrunn på medisinstudiene. Bare

tre prosent av alle studenter med innvandrerbakgrunn velger imidlertid en form for lærerutdanning (<http://www.ssb.no/ssp/utg/200604/09/>. Lesedato: 250611).

Når det gjelder innvandrernes landbakgrunn har dette stor betydning i forhold til hvor sannsynlig det er at de har høyere utdanning når de kommer til Norge. I tillegg har foreldrenes utdanning ved ankomst noe å si i forhold til om deres barn klarer å gjennomføre en akademisk utdanning. Innvandrere fra Filippinene, Polen, Russland, India, Kina og Iran i aldersgruppen 30-44 år har i gjennomsnitt høyere utdanning enn gjennomsnittet av *alle* i Norge i denne aldersgruppen. 42 prosent av innvandrere fra Filippinene har kort eller lang høyere utdanning. Tilsvarende tall for ikke-innvandrere er 30 prosent. Hele 23 prosent av innvandrere fra Russland har lang høyere utdanning, det vil si en høyere utdanning på minst 4 ½ år. Det er mer enn tre ganger så mange som befolkningen for øvrig i denne aldersgruppen, hvor sju prosent har tilsvarende lang høyere utdanning. Innvandrere fra Tyrkia, Somalia, Pakistan og Thailand kommer dårligst ut: Rundt ti prosent har kort eller lang høyere utdanning. Dagens regjering har som uttalt mål å redusere forskjeller i samfunnet. Som følge av denne politikken er det et mål at utdanningssystemet skal bidra til å gi alle like muligheter for å lykkes, uavhengig av sosioøkonomisk og etnisk bakgrunn (ibid.).

For at lærerne i den norske skolen skal kunne følge opp intensjonene som dagens regjering legger opp til, er det viktig at relasjonen og kommunikasjonen mellom innvandrerforeldre og lærere i den norske skolen fungerer tilfredsstillende. For lærere innebærer dette blant annet å tilegne seg kommunikasjonsferdigheter som er tilpasset et flerkulturelt samfunn (Samovar og Porter 1991). Med dette menes at partene i dialogen - lærerne og foreldrene - forstår hverandre både i snever språklig forstand, men også i videre kulturell forstand (Andenæs 2000). Kompetente ansatte er den viktigste forutsetningen for god kvalitet og sosial utjevning i hele utdanningssystemet, og det viser seg at elever som har faglig

kompetente lærere, ofte får et bedre læringsutbytte enn andre elever (Stortingsmelding nr16 (2007-2008)).

Kompetente foreldre er også en sentral faktor for en så optimal skolegang som mulig for elever i den norske skolen. Laid Bouakaz (2007) ph.d.-avhandling «*Parental Involvement in School. What hinders and what promotes Involvement in an Urban School*» fokuserer på arabisktalende foreldres involvering i skolen, og forsøk på å utvikle tettere relasjoner mellom denne foreldregruppen og deres barns lærere i den svenske skolen (Bouakaz 2007:20) Et moment han trekker frem er at selv om foreldrenes manglende deltakelse i barnas skolearbeid delvis kan tolkes som at de forsømmer sitt ansvar, kan man også se det slik at foreldrene holder seg unna fordi de føler seg uvelkomne, og oppfatter at det de har å tilby er uviktig og et lite velkomment bidrag i skolen (Sjögren 1996, Bunar 2001 i Bouakaz 2007).

For å muliggjøre et godt samspill med alle foreldrene er det en forutsetning at skolen klarer å kommunisere tydelig. Skolen må ikke ha uavklarte forventninger som foreldregruppen ikke er i stand til å fange opp. Foreldrene må få entydig og forpliktende informasjon som avklarer ansvarsforholdene i skole-hjem-samarbeidet. I denne informasjonen bør det komme tydelig fram hvilket ansvar skolen har for elevenes opplæring, og hva hjemmene på sin side forventes å bidra med. I forhold til de minoritetsspråklige elevenes foreldre er det svært viktig at skolen i større grad avklarer hvilke kunnskaper foreldrene har om innholdet i det norske skolesystemet (ibid.). Dette må lærerne i den skolen fremstå som kompetente formidlere av (jfr. Andenæs 2000). De minoritetsspråklige foreldrene må på sin side sørge for å oppnå tilstrekkelig kompetanse slik at både de og elevene kan nyttiggjøre seg informasjon, råd og veiledning som lærerne formidler om elevenes skolegang og utdanning.

En rekke skoleforskere har gjennom en årrekke viet vesentlig forskningsinnsats til temaet foreldreinvolvering i skolen. Vanligvis defineres foreldreinvolvering

som å forberede barn til skolen (for eksempel, lære barn alfabetet, høytlesing og samtaler for å fremme barns språkutvikling), delta på konferansetimer som lærer arrangerer samt å gjennomføre forslag til tiltak i hjemmet som lærer etterspør (for eksempel å spille ordleker eller talleker med barna og så videre). Noen forskere inkluderer også i definisjonen av foreldreinvolvering å sette av sted og tid i hjemmet til barnas skolearbeid samt forsikre seg om at leksene blir gjort (Epstein 1987, 2001, Epstein and Becker 1982, Hoover-Dempsey et. al 1987 og Van Galen 1987). Forskere argumenter altså for at foreldreinvolvering som definert ovenfor bidrar til forbedring av elevenes ytelse i skolen, målt blant annet i lesescore eller andre standardiserte test score (Epstein 1988, Stevenson og Baker 1987, Henderson 1981).

Studier har vist at minoritetsspråklige foreldre i større grad enn majoritetsspråklige er fraværende i skolen. Fraværet av foreldres involvering er spesielt stort på ungdomsskoletrinnet (Ericsson & Larsen 2000, Loona 1995, Arneberg 1995). Selv om enkelte foreldre har begrenset faglig kunnskap, kan de likevel spille en viktig rolle for barna når det gjelder motivasjon til å jobbe for å oppnå faglig fremgang samt etablere langsiktige mål om videre utdanning (Epstein 2001). Dette innebærer at foreldrenes involvering og støtte i barnas skolearbeid kan kompensere for begrensede økonomiske og kulturelle ressurser (Lauglo 2000). Flere omfattende forskningsprosjekter har dessuten demonstrert at det eksisterer en rekke veier til suksess i skolen for barn som av en eller flere grunner har et begrenset utgangspunkt for å oppnå solide skolerresultater (Lareau 2000). Noen barn, spesielt barn i innvandrerfamilier, oppnår suksess i skolesammenheng selv om foreldrenes involvering i skolen er begrenset (Hao and Bonstead-Burns 1998, Portes and MacLoud 1996). Flere studier viser at alternative strategier, som i vesentlig grad skiller seg fra måter hvite middelklasse- og øvre middelklasseforeldre involverer seg på i skolen, kan føre til positive skolerresultater, som igjen innebærer økt grad av likeverd for elevene. Wells & Crain (1997) fremmer eksempler på energiske arbeiderklasseforeldre og fattige afrikansk-amerikanske foreldre som aktivt overvåker sine barns

skolearbeid og formaner barna om å arbeide målrettet for å oppnå fremtidig utdanningssuksess (Wells & Crain 1997). Hugh Mehan et. al (1996) beskriver skoleprogrammer der lærerne deler ut søknadsskjema til videregående skole, inviterer elevene med på turer og sørger for veiledning og oppfølging i elevenes søknadsprosess om opptak til videregående skole. Joyce Epstein (1988) har vist at “lærerledere” og utvalgte skoleprogrammer kan være svært nyttige og av stor verdi i forhold til å engasjere foreldre og foresatte som tradisjonelt er lite aktive i sine barns skolehverdag (Lareau 2000). Man skal selvsagt være klar over at det innenfor alle grupper i samfunnet også er variasjon. Noen foreldre og noen barn uansett tilhørighet er for eksempel mer beskjedne og innesluttet enn andre. Slike variasjoner i enkeltindividers temperament, læringsmetoder, tilstedeværelse eller fravær av læringshandicap og individuelle familieprosesser kan benevnes som indirekte familie-skolerelasjoner (ibid.).

Oppsummert kan fremmes de gjensidige forpliktelser som ideelt sett er gjeldende mellom foreldre og lærere. Begge parter bør tilegne seg verktøy for å kunne kommunisere på best mulig med det felles mål å legge forholdene best mulig til rette for barna, slik at elevene får en så optimal skolegang som mulig.

1.2 Utdanningspedagogikkens betydning for forskning i dag

I sin avhandling har Laid Bouakaz redegjort for politiske og pedagogiske historiske epoker innenfor feltet foreldreinvolvering i skolen. En slik gjennomgang har stor verdi da vi ved å kjenne fortiden innenfor utdanningspedagogikken også kan lære av den. På denne måten kan man unngå å gjøre de samme feilene som forgjengerne, og dermed i større grad stole på at man er så godt rustet som mulig til å gjøre de riktige grepene. Man skal imidlertid samtidig være klar over at ettersom utviklingen i samfunnet er i rask endring innenfor en rekke områder (teknologi, klima, migrasjon etc.) vil det stadig dukke opp nye utfordringer man som samfunn må løse innenfor både feltet utdanning

og skole så vel som andre sentrale arenaer. Dette betyr at selv om vi har mye å lære av fortiden er det viktig å holde fokus både på nåtiden og fremtiden - samtidig som at vi med jevne mellomrom bør se oss tilbake. Jeg ønsker å illustrere dette med følgende eksempel:

Foreldre som hadde barn i skolepliktig alder i begynnelsen av 1900-tallet kan kanskje på flere måter sammenlignes med somaliske flyktningeforeldre som lever i Norge i dag. Da 1900-tallet enda var ungt hadde majoriteten av norske foreldre mangelfull skolegang. I dag har majoriteten av somaliske foreldre i Norge begrenset skolegang. For å lære noe om hvordan man tidligere har håndtert foreldregrupper med mangelfull utdanning viser dette eksemplet at man kan dra stor nytte av pedagogisk historie når vi etablerer utdanningspolitiske mål for både somaliske foreldre og andre foreldregrupper med begrenset skolegang i Norge i dag. Mitt poeng utdypes i det følgende:

Bouakaz har i kapitlet «*Research on parental involvement*» blant annet diskutert Alva Myrdals (1935) pedagogiske plattform. Hun hevdet at en av årsakene til befolkningskrisen i 1930-årene var at samfunnet hadde feilet i oppdragelsen av barn. Hun følte at en vesentlig del av både samfunns- og familieproblemene skyldtes utilstrekkelige oppdragerkvalifikasjoner blant mange foreldre (Persson 1998 i Bouakaz 2007). Myrdal så det slik at oppdrageropplæring for foreldre kunne være løsningen på problemene. I 1931 meldte hun seg inn i Det sosialdemokratiske partiet og ble samtidig også medlem i partiets kvinnegruppe. Kort tid etter at hun ble aktiv medlem i denne gruppen satte hun i gang studiesirkler for foreldre. Ideen om at foreldre skulle få undervisning i å oppdra barn hadde hun hentet fra USA. I november 1931 holdt hun et foredrag i Gøteborg. Allerede da hadde hun lært modernitetens lekse hvor nøkkelordene var rasjonalitet, funksjonalitet og effektivitet, og hun krydret sitt foredrag med moderne meningsinnhold. I sin tale sa hun blant annet dette:

I wish I could be sure that all of you in this auditorium were possessed of the relativistic view of history we obtain when we stop overlaying family problems

with sentimentality and begin to see them, at least to some extent, in the cold spotlight of science, to analyze the family and determine whether it is a good enough functional unit (Hirdman 2007: 156-157).

Videre fremla hun at barneoppdragelse ofte er:

An occupation permitted of mentally ill, to alcoholics, and to perpetrators of violence, as well as extraordinarily indifferent mothers living in the lap of luxury and to domestic servants who are only interested out of necessity (ibid.).

Myrdal forfektet at barneoppdragelse måtte utvikles til en profesjon, ikke bare for barnepleiere, men også for foreldre. Hun mente at samfunnet hadde behov for at mennesker i sentrale posisjoner tok ansvar for å utvikle en oppdragerkultur der mødre og (og fedre?²) tenker psykologisk først for deretter å handle. Hun ønsket at alle foreldre skulle få muligheten til å tilegne seg systematisk kunnskap om barn slik at oppfostring av barna i hele samfunnet kunne bli både mer hensiktsmessig og effektiv. Myrdal var overbevist om at hvis folk hadde tilstrekkelig kunnskap om barn, så ville de også være i stand til å forebygge problemer. Hun betraktet dette foreldreutviklingsprosjektet som et forebyggende arbeid i mental helse. Myrdal utviklet blant annet tesen «å tenke først». I dette lå det sentrale fundamentet «ingen scener», altså ingen følelsesmessige utbrudd. Dette mente hun måtte bannlyses. Videre måtte foreldrene lære at man aldri skal slå, true eller trygle barn (Hirdman 2007).

Alva Myrdal jobbet intenst og aktivt innenfor dette feltet, og hun viet svært mye av sin tid på å få på plass en tilfredsstillende og ansvarlig oppdragerkultur i samfunnet. Hun så uskyldige barn lide under foreldrenes mangelfulle omsorg, og hadde kanskje også sin egen ulykkelige barndom i tankene, med en fraværende far og en ustabil mor som kunne bryte ut i voldsomme raseriutbrudd. Alva Myrdal holdt en rekke foredrag om foreldreopplæring, og i 1933 utvidet hun dette feltet med å i tillegg trekke inn skolens rolle. Hun mente at skolen burde ta

² Hvorfor Myrdal har satt «far» i parentes og spørsmålsteget etter ordet har nok en sammenheng med at foredraget ble holdt i 1931, og at fedre på den tiden var lite involvert i barneoppdragelse og barns oppvekstvilkår. Det kommer ikke frem av teksten hvorfor hun har formulert seg slik, så dette er kun mine antakelser.

mer ansvar for barneoppdragelse, og at lærerne måtte tilegne seg inngående kjennskap til elevenes hjemmemiljø. Slik kunnskap skulle innhentes ved at det fra skolestart ble laget en mappe for hver enkelt elev. Denne mappen skulle følge eleven fra klasse til klasse og inneholde informasjon om familiens historie, sosial situasjon, foreldrenes status, antall søsken, endringer i familiesituasjonen, foreldrenes oppdragerprinsipper samt informasjon om eventuelle andre slektninger eller hushjelp i husstanden. Mappene måtte være obligatoriske, for på den måten å unngå at foreldregruppen skulle oppfatte dem som påtrengende eller mistenkelige. Slike mapper ville i følge Myrdal også gjøre det lettere å få en oversikt over de mest begavede elevene, samtidig som man kunne følge opp elever som tenderte mot kriminalitet (ibid.).

Alva Myrdal tilpasset amerikanske metoder til svenske forhold. Slik ble hun i sin tid Sveriges ledende ekspert på barn. I tillegg til å etablere studiesirkler for foreldre på bakgrunn av sin forskning, foreleste hun også i emnet barnepsykologi. Til tross for Myrdals omfattende kunnskap innenfor dette fagområdet opplevde hun at det i liten grad ble gjort praktisk bruk av hennes relevante og viktige forskningsfunn. Hun uttrykte stor frustrasjon over tafatte politikere og fagfolk innenfor utdanningsfeltet, og etterlyste en vilje til å gjøre forskningsresultater kjent nasjonalt så vel som på tvers av landegrenser.

Far too many findings in the social sciences remain dead capital (Alva Myrdal i Hirdman 2007:xi).

Sitatet ovenfor uttalte Alva Myrdal i 1951. Videre forfektet hun følgende:

Replace «social science» with «history» and, more than fifty years later, the dead capital is even more dead. Who, beyond the bounds of our small nation, knows anything about swedish history? Who knows what scholarly discoveries are being made in other cultural spheres (Alva Myrdal i Hirdman 2007:xi).

Poenget Myrdal ønsket å få frem var at man må gjenfinne den vitenskapelige kapitalen, gjøre forskningsresultater fra ukjente og bortgjemte nasjoner

tilgjengelige – og betrakte det som farlig å tillate at kunnskap monopoliseres (Hirdman 2007).

Ved å sammenstille Alva Myrdals prosjekt om 30-tallets foreldre med somaliske foreldres situasjon i Norge i dag, mener jeg man kan oppnå mye ved å foreta en kritisk gjennomgang av vitenskapelige konklusjoner etablert lenge før vår tid. Historien kan lære oss mye, og som jeg skal vise nedenfor kan man oppnå stor suksess ved å tilpasse tidligere vitenskapelige funn til en moderne verden.

1.3 Joyce Epstein – en videreføring av Alva Myrdals verk

I sin bok "*School, family and community partnerships. Your handbook for action*"(2001) sier Joyce Epstein blant annet følgende:

The field of school, family and community partnerships is young, vibrant, and rapidly improving. Each year, more and better studies are completed, including master`s theses and doctoral dissertations, and more innovative and effective approaches to partnerships are implemented in practice (Epstein 2001: xviii).

Joyce Epstein er, på samme måte som Alva Myrdal, opptatt av å spre kunnskap i samfunnet. Både Epstein og Myrdal har poengtert at å etablere praktiske verktøy basert på teoretisk viten, er en svært viktig del av samfunnsutviklingen. Alva Myrdal fokuserte mye på foreldre og foreldre-barnrelasjoner. En av grunnene til at Myrdal i sin tid ble en fremtredende ekspert innenfor dette feltet var fordi hun tok et oppgjør med måten mange barn ble behandlet av sine foreldre. Hun poengterte betydningen av foreldrene som rolige og beherskede rollemodeller for sine barn. Hun formulerte tydelig at slag og annen vold mot barn er svært uheldig, og at foreldre måtte lære at slike metoder burde avskaffes både i skoler og hjem. Denne kunnskapen kunne foreldre tilegne seg ved å delta i Alva Myrdals etablerte studiesirkler.

Joyce Epstein er i likhet med Myrdal opptatt av foreldre og barn (family), og hun legger vekt på betydningen gode oppvekstvilkår har for barns muligheter til å

prestere godt på skolen. Ved at hun i tillegg retter fokus på *kommunens* deltakelse i skole – hjem samarbeid (community partnership) går imidlertid Epsteins et steg videre i forhold til Alva Myrdals prosjekt. Der Alva Myrdal poengterte betydning av lærernes inngående kjennskap til elevenes hjemmeforhold, trekker Epstein inn en offentlig instans, kommunen, for å rette innsats mot å forbedre familieforhold som virker negative for barns muligheter til en positiv skolegang. Både Myrdal og Epstein tar imidlertid tydelig avstand fra foreldres bruk av vold i oppdragelsesøyemed.

Vold som del av oppdragelsen er et tema som berøres gjentatte ganger i min empiri fra lærersiden. Flere lærere uttrykte bekymringer i forhold til mistanker om at mange elever med somalisk opprinnelse lever under tøffere fysiske hjemmeforhold enn etnisk norske elever. En del lærere hevdet at det ikke er uvanlig at somaliske barn blir utsatt for voldshandlinger hjemme. I foreldreintervjuene ble også temaet vold berørt flere ganger, om enn fra en annen vinkling: Noen foreldre fortalte historier fra da de var barn og ble slått av lærere eller andre voksenpersoner. Enkelte foreldre mente dette var greit ettersom de på den måten fikk stor respekt for læreren, andre mente man ikke under noen omstendighet skal slå barn. Ettersom vold³ mot barn omtales av både foreldre og lærere, og fordi punktet også berøres når jeg senere i avhandlingen kommer inn på norske læreres oppfatninger om somaliske foreldres oppdragelsesmetoder, vil jeg i det følgende kort tematisere dette.

1.4 Vold i barneoppdragelsen – kulturelle variasjoner

I dag er vold forbudt ved lov i Norge, dette gjelder også voldshandlinger rettet mot barn som del av barneoppdragelsen. For bare få tiår tilbake var det ikke forbudt å straffe ulydige barn med fysisk refs. Det har i en årrekke vært debattert hva som oppfattes som vold mot barn i samfunnet, og definisjonen av vold har

³ Når lærerne snakket om vold mente de først og fremst slag med åpen hånd ("dask"). I kapittel 1.4 en kort gjennomgang av begrepet v

også endret seg over tid. Forståelsen av en handling er dermed avhengig av både tid og sted – og til dels også relasjoner. Å slå barn som del av oppdragelsen er et godt eksempel på hva som har vært oppfattet som et grensetilfelle mellom vold og noe annet. Da lov om «rett til måteholden kroppslig refselse av barn» fra foreldres eller foresattes side fra 1891 ble opphevet i 1972 skapte det betydelig motstand. Mange mente at det ikke var selvsagt at barn skulle nyte samme vern mot legemsfornærmelse som voksne. Norsk straffelovgivning har alltid inneholdt forbud mot noen handlinger de fleste vil kategorisere som vold. Drap har for eksempel vært kriminalisert i Norge så lenge vi har hatt lover. På den annen side har tidligere kriminallover tillatt handlinger som i dag er definert som vold i lovverket. Christian V's Norske lov fra 1687 åpnet for at husbonden kunne straffe og refse menneskene i eget hushold. Dette inkluderte barn, ektefelle og tjenestefolk. Husbonden kunne straffe med «Kæp, eller Vond, men ei Våben» (<http://www.nkvts.no/tema/Sider/Voldogstrafferett.aspx>. Lesedato: 200909).

Slike handlinger defineres i dag som vold i nære relasjoner, og vold mot barn er ikke ansett som akseptert i det offentlige Norge. Som jeg tidligere har vist tok Alva Myrdal på 30-tallet initiativ til å fjerne foreldres bruk av vold - og både forskere, politikere, helsearbeidere, lærere og annet fagpersonell har siden lagt ned mye arbeid i å få bukt med vold både i private hjem og på øvrige samfunnsarenaer. Til tross for at norsk lovgivning forbyr vold mot barn er det ikke slik at det er naturgitt hva som «er lov» og hva som er forbudt. Det eksisterer også store nasjonale og kulturelle variasjoner i hva som defineres som «vold». Mens jainer⁴ i India betrakter enhver uaktsom ødeleggelse av sansende vesener, eksempelvis insekter, som en voldelig handling, blir lemlestelse og drap på fremmede ikke oppfattet som vold visse steder på Ny-Guinea (Neumayer et.al 2008:5). Hva som i et samfunn betraktes som en voldshandling kan altså henge sammen med kulturelt definerte tradisjoner. Oppfatninger av fysisk vold til forskjell fra «legitim fysisk avstraffelse» varierer også kulturelt – noe som avspeiler seg i de enkelte lands lovgivning. I mange land, deriblant USA, tillates

⁴ Jainer bekjenner seg til en hinduistisk retning

fysisk avstraffelse som grensesettingsmetode i oppdragelsen. Her skilles det imidlertid mellom legitim bruk av fysisk vold og fysisk mishandling, som består i kraftigere utøvelse av vold (Fontes 2006 i Neumayer et.al 2008). I USA jobber mange med å forby enhver form for fysisk avstraffelse av barn – Joyce Epstein er en av dem (Epstein 2001).

Når det gjelder bruk av vold mot barn i Norge hevdes det fra lærerhold, som jeg var inne på ovenfor, at somaliske foreldre i større grad enn etnisk norske foreldre tyr til fysisk avstraffelse av sine barn. Jeg skal i det følgende i korte trekk redegjøre for denne problemstillingen ettersom positive hjemmeforhold og vellykket skolegang henger nøye sammen. Retoriske spørsmål jeg stiller er om det er mulig å definere somaliske hjemmeforhold i Norge som positive selv om foreldre kan ty til røffere oppdragelsesmetoder enn etnisk norske foreldre? Videre - kan andre handlinger enn slag, klyping og lugging av barn oppleves som vold? Det er ikke meningen at jeg skal besvare disse spørsmålene, de er mer ment som en tankevekkende del av innledningen.

1.5 Innvandrerforeldre og oppdragelsesmetoder i Norge i dag

Det er sannsynlig at så lenge mennesker har levd på jorden har det også pågått diskusjoner om hvordan barn bør håndteres, og om bruk av fysisk avstraffelse som del av oppdragelsen er akseptabelt eller ei. Som jeg viste ovenfor har man i Norge i dag en lov som forbyr vold mot barn, og den offisielle holdningen er at vold mot barn er uakseptabelt. Når temaet innvandrere og barneoppdragelse diskuteres hører man ofte utsagn som: «*I mange kulturer er det å slå barn en helt vanlig del av barneoppdragelsen*» eller «*innvandrerbarn er så lydige hjemme fordi de er livredde for å få juling*». Er dette fordommer, eller er det realistisk å tro at innvandrerbarn er mer utsatt for vold enn etnisk norske barn? Som jeg var inne på i kapittel 1.2 poengterte Alva Myrdal allerede på 30-tallet at lav utdanning var en av årsakene til manglende oppdragerkompetanse blant et stort antall foreldre, og at ikke bare lærere, men også foreldre måtte skoleres i

oppdragerrollen. Somaliske foreldre i Norge har jevnt over lav utdanning ettersom de fleste i foreldregruppen er født og oppvokst i Somalia hvor skolesystemet stort sett har ligget nede i mer enn tjue år. En lettvinnt slutning kan da bli at lav utdanning i den somaliske foreldregruppen medfører manglende oppdragerkompetanse, og dermed større grad av voldshandlinger rettet mot barna. For å kunne avdekke om en slik slutning i noen grad gjenspeiler virkeligheten måtte man gjennomføre en studie hvor dette var tema. Hva angår den somaliske gruppen i Norge eksisterer ikke slike forskningsfunn pr i dag så langt jeg har kunnet avdekke.

Lisa Aronsen Fontes (2006) innleder imidlertid artikkelen «*Working with Cultural Minority Parents⁵ on Issues of Physical Discipline & Abuse* med følgende påstand:

Protecting children from harsh corporal punishment is not easy to achieve in a culturally competent way. This article focuses on members of cultural minority groups not because they might be at higher risk for physical abuse—they do not seem to be-- but rather because: 1) preventive efforts are more likely to be effective if they are tailored to the needs of the group(s) they are meant to address; 2) professionals frequently insult and therefore alienate cultural minority parents when they discuss concerns about disciplinary techniques; and 3) professionals are often puzzled about how to handle families' right to punish children in a way that fits with their culture and values, while at the same time protecting the youngsters (Fontes 2006).

Videre fremmer hun følgende sentrale poeng:

Child rearing is highly influenced by ethnic culture. What children need to learn and the methods considered best for teaching them, are passed down from one generation to another as cultural knowledge and tradition. Some people from other nations might see abuse in the common United States practices of circumcising male infants, denying children food between mealtimes, sending misbehaving children to bed without supper, and forcing infants to cry themselves to sleep at night alone (Fontes 2006).

⁵ Fontes artikkel omhandler minoritetsforeldre generelt og tar ikke for seg den somaliske foreldregruppen spesielt.

Poenget er å vise at hva som karakteriseres som mishandling og omsorgssvikt kan ha ulik betydning i ulike kulturelle kontekster, men mishandling defineres gjerne ut i fra majoritetsbefolkningens normer og det enkelte lands lovverk på dette området. Ofte mangler en kultursensitiv definisjon av barnemishandling (Neumayer et.al 2008). Fysisk mishandling eller vold mot barn i oppdagerøyemed dreier seg altså ikke utelukkende om ulike former for slag, klyp, lugging og så videre. I Norge har man kanskje en tendens til å glemme at for eksempel å nekte et barn mat før det går til sengs for kvelden kan regnes som grov mishandling i andre land. I de områder av verden hvor tilgangen til mat er begrenset er det ikke vanskelig å tenke seg at det ville anses som en absurd handling å nekte et barn et måltid hvis man faktisk hadde mat.

I en rapport basert på helseundersøkelser blant ungdom i 6 fylker kom det frem at ungdom som hadde en far med ikke-vestlig bakgrunn var mer utsatt for vold fra voksne enn ungdom med norskfødt far. Tallene var henholdsvis 6,7 prosent versus 2,7 prosent for guttene og 7,4 prosent versus 4,1 prosent for jentene (Schou, Dyd og Graff-Iversen 2007). Vold er ikke her definert som det å la en baby gråte seg i søvn eller at et barn må legge seg uten kveldsmat. Vold er i denne rapporten kun definert som fysiske overgrep. Mitt poeng er at det i følge tallene fra helseundersøkelsen ovenfor tilsynelatende kan se ut som at minoritetsforeldre (fedre) i større grad enn norske foreldre tyr til vold som del barneoppdragelsen. Hva vi imidlertid bør være oppmerksomme på i denne sammenheng er at det som i én kulturell setting oppleves som vold erfares som ordinær oppdragelse i en annen kulturell sammenheng – og vise versa. Et viktig poeng er likevel at man i Norge er forpliktet i forhold til lov av 8. april 1981 nr. 7 om barn og foreldre (barnelova). I § 30 tredje ledd slås følgende fast:

Barnet må ikkje bli utsett for vald eller på anna vis bli handsama slik at den fysiske eller psykiske helsa blir utsett for skade eller fare (<http://www.lovdato.no/all/tl-19810408-007-006.html#30>. Lesedato: 230709).

Denne teksten er rimelig klar på at vold mot barn ikke er tillatt. I de senere år har det imidlertid pågått en diskusjon på om loven er tydelig nok, men det er ikke tema for denne avhandlingen.

1.6 Oppsummering

Innledningsvis siterte jeg en somalisk mor som knapt kan kommunisere med sine egne barn, for henne et faktum de fleste etnisk norske foreldre knapt kan forestille seg. Videre presenterte jeg et sitat fra en norsk lærer som sliter med å håndtere somaliske elever og foreldre som han opplever som «til de grader er utenfor skolesystemet». Jeg har i korte trekk redegjort for deler av de senere års forskning på feltet innvandring-skole. Blant annet har jeg vist til Bakken (2003) som dokumenterer at innvandrerungdom gjennomgående oppnår svakere skolerestater enn etnisk norske elever, og Støren (2006) som modifiserer Bakkens statistikk. Fekjær (2006) og flere fremhever at enkelte landgruppers positive holdninger til utdanningssystemet sannsynliggjør at mange av innvandrerbarna vil gjennomføre høyere utdanning, til tross for et vanskelig utgangspunkt. Videre har jeg presentert den norske regjeringens mål om å redusere forskjeller i samfunnet ved blant annet å sørge for kompetente lærere i skolen. I denne sammenheng viste jeg til den svenske forskeren Laid Bouakaz poeng om at innvandrerforeldre ofte føler seg uvelkomne og lite verdsatt som bidragsytere i skolen. Bouakaz trekker veksler på Alva Myrdals tidligere bidrag til skandinavisk utdanningspedagogikk. Hennes etablering av studiesirkler for foreldre harmonerer i stor grad med den amerikanske forskeren Joyce Epsteins håndbok for foreldre, skole og kommune. Til slutt i den innledende delen har jeg trukket frem Lisa Aronsen Fontes poeng med kultursensitivitet i syn på og håndtering av praksis i barneoppdragelse. Kapittel 2 handler om forskningstema, der forskningsfokus og forskningsspørsmål omhandles særskilt.

2 FORSKNINGSTEMA: FOKUS OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Avhandlingens målsetting er først og fremst å bidra til økt forståelse av utfordringer både foreldre og lærere står overfor når det gjelder å håndtere skole-hjem problematikk mellom somaliske hjem og norsk skole. Den primære empirien består av intervju med fjorten somaliske familier bosatt i Norge og med seksten kontaktlærere⁶ eller timelærere til en eller flere av elevene i informantfamiliene. Tre skoler er involvert i studien; to i Osloområdet og én i en by i Nord-Norge. Tematisk er fokus for avhandlingen relasjonene som oppstår mellom foreldre og lærere, hvordan relasjoner oppstår og videre hvordan de håndteres og forvaltes av lærere og foreldre. Avhandlingen handler også om hvilke forventninger og holdninger foreldre og lærere har til hverandre, om frustrasjoner, skuffelser og irritasjon når ting ikke går som forventet i skolen, i klassen eller hjemme. Men den handler i like stor grad om positive erfaringer med hverandres forskjellighet. Om gode opplevelser mellom lærere og foreldre – opplevelser og erfaringer som innebærer at et vanskelig utgangspunkt der forskjellighet står i fokus kan endres til en felles forståelse, en samforståelse om at relasjonene har et felles mål om å gi barna, elevene, best mulig oppvekst- og læringsvilkår i det norske samfunnet og i den norske skolen. Avhandlingen har således både en kunnskapsmessig og en normativ motivasjon. Å oppnå både empirisk og teoretisk kunnskap omkring skole- hjem relasjoner mellom somaliske foreldre og lærere i den norske skolen vil kunne bidra til å tilfredsstillere en kunnskapsmessig motivasjon.

Kunnskapsformålet har imidlertid også normative implikasjoner i og med at avhandlingen tar utgangspunkt i følgende problemoppfatning: Den somaliske

⁶ Kontaktlærerens rolle og funksjon fastslås i opplæringslovens § 8-2 Organisering av elevene i grupper: "Elevene kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal ivareta elevene sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Kvar elev skal vere knytt til ein lærar (kontaktlærar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kontakten med heimen." Begrepet kontaktlærer erstatter det tidlige begrepet "klasseforstander".

gruppen i Norge har lenge vært gjenstand for mye negativ omtale i media (fedrene tygger khat, mødrene og fedrene lærer seg ikke norsk, og elevene klarer seg dårlig i den norske skolen). Dette fokuset, eller problemoppfatningen, krever økt kunnskap på feltet. Slik kunnskap, som denne avhandlingen kan bidra til, impliserer en normativ faktor – kunnskapen kan brukes til å endre oppfatninger og holdninger, normer og praksis på ulike nivå, politisk så vel som på individnivå blant lærere og foreldre. Begrunnelse for valg av tema vil utdypes ytterligere i kapittel 2.1 nedenfor.

2.1 Overordnet fokus på innvandring – konkret fokus på somaliere i Norge

Doktorgradsprosjektet er en del av et større forskningsprosjekt finansiert av Norges forskningsråd under KUL-programmet (Kunnskap, utdanning, læring). Dette har vært styrende for valg av overordnet tema der spørsmål om innvandring, innvandrerbarn og relasjonen hjem – skole skulle stå i fokus. Det konkrete tema (somaliske foreldre og lærere i den norske skolen) og de problemstillinger jeg har valgt å belyse, har grodd frem under paraplyen til det overordnede prosjektet. Jeg vil derfor kort gjøre rede for prosjektet som har satt premissene for, og som også har gjort det økonomisk og praktisk mulig for meg å jobbe med denne avhandlingen.

Det overordnede prosjektet hadde tittelen "*Learning environment and cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school*". Forskningsprosjektet ble inndelt i følgende fire ulike forskningsdimensjoner der fire forskere, (inkludert mitt ph.d.-prosjekt) hadde ansvaret for hvert sitt område:

1: *Foreldreinvolvering på ungdomsskoletrinnet blant ulike foreldregrupper*

Ansvarlig og prosjektleder: Unn-Doris Karlsen Bæck. I prosjektperioden tilsatt som seniorforsker ved Norut as, Tromsø. Nå tilsatt som post doktor ved Institutt

for lærerutdanning og pedagogikk, fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø

2: Foreldreinvolvering på ungdomsskoletrinnet blant minoritetsforeldre

Ansvarlig: Inger Marie Holm. I prosjektperioden tilsatt som ph.d.-student ved Norut as, Tromsø. Nå tilsatt som seksjonsleder ved Seksjon for forskningstjenester ved Det helsevitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø

3: Foreldres syn på utdanning og læring

Ansvarlig: Professor Sylvi Stenersen Hovdenak. Hun gikk ut av prosjektet og ble erstattet med forskningslektorlektor Birte Ravn, Danmarks pædagogiske universitetsskole, Aarhus universitet

4: Fedres involvering i skolen

Ansvarlig: Britt Kramvig. I prosjektperioden tilsatt som seniorforsker ved Norut as, Tromsø. Nå tilsatt som førsteamanuensis ved Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging, fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø

Prosjektet er en studie av foreldreinvolvering i ungdomsskolen blant foreldre med forskjellig sosial, kulturell og økonomisk kapital. Møtene som finner sted i utdanningssystemet mellom skolen og foreldre forstås som kulturelle møter som er viktige for å forstå forskjeller i prestasjoner blant elever. Målsetting for prosjektet er å undersøke hva som karakteriserer møtene mellom ulike grupper av foreldre og skolen. Foreldres syn på skolekunnskap og utdanningens rolle er viktig. Minoritetsforeldre og fedre er trukket ut som foreldregrupper det skal fokuseres spesielt på. Det spørres blant annet hvilken effekt fedrenes involvering i sine barns skolegang kan ha for gutters erfaringer i skolen. Pierre Bourdieus begreper om sosial og kulturell kapital er sentrale i prosjektets teoretiske overbygning (Bourdieu 1984).

Det overordnede prosjektet baserte innsamling av data på en kombinasjon av følgende metoder: Intervju, surveyer, deltakende observasjon og dokumentstudier. *Syv skoler* ble valgt ut som case for studien. Skolene er svært ulike med hensyn til både størrelse, geografisk beliggenhet, elevsammensetning og lærertetthet. Årsaken til at skolene i utvalget er ulike har primært sammenheng med et ønske om å oppnå størst mulig variasjon i de uavhengige variablene. Med stor grad av variasjon er det mulig å avdekke ”ekstreme case”, dermed blir kontrastene i utvalget mer åpenbare (Peters 1998). Man kan si at “ekstreme case” blir referansepunkt for å se normen tydelig. For å eksemplifisere med utgangspunkt i egen lærerempiri kan læreren som ikke visste noe om familieforholdene til de somaliske elevene, som aldri hadde møtt foreldrene til elevene, og som heller ikke engasjerte seg i særlig grad for å organisere et møte (Nora) framstå som eksempel på “ekstreme case” på den ene siden.

På den annen side som “ekstreme case” inngår læreren (Magnus) som besøkte de somaliske familiene hjemme kort tid etter elevens skolestart, som alltid hadde en åpen dør for foreldre som kom innom skolen, og som brukte store deler av fritiden sin på kommunikasjon med den somaliske foreldregruppen. I mellom disse to “ekstreme case” inngår de øvrige lærerne. På en akse kan en se for seg at noen befinner seg nærmest Nora mens andre er nærmere Magnus. Kort oppsummert har det helhetlige prosjektets generelle mål vært å oppnå kunnskap om skolegang i ulike grupper – samt å kunne bidra gode og likeverdige forhold i skolen, også hva angår å etablere grunnlag og muligheter for utdanning senere i livet for alle elever i den norske skolen.

I det overordnede prosjektet var altså premissene lagt i forhold til at fokus for doktorgradsprosjektet skulle være rettet mot foreldreinvolvering på ungdomsskoletrinnet blant minoritetsforeldre. Med dette som utgangspunkt stod jeg fritt til å definere både problemstilling og empirisk nedslagsfelt. Det er flere grunner til at jeg har valgt å fokusere på somaliske familier. I 2004 - 2005 da jeg nylig hadde påbegynt arbeidet med dette forskningsprosjektet, men enda ikke

hadde tatt stilling til hvilken minoritetsgruppe jeg skulle fokusere på, ble det i samme periode brukt mye spalteplass i riksdekkende media på ”trikkedrapet i Oslo”. En 41-årig somalisk mann drepte den 23 år gamle Terje Mjåland med en stor Rambo-kniv på en trikk i Oslo i august i 2004. Det faktum at media, slik jeg tolket nyhetssidene, fokuserte mer på at mannen som drepte var fra Somalia enn at han var psykisk syk vekket min interesse. Da jeg fant at den somaliske gruppen i Norge er en av innvandringsgruppene som øker mest, samtidig som at forskning på feltet har konstatert at somaliske elever i den norske skolen presterer godt under gjennomsnittet for normaleleven (Bakken 2003), bestemte jeg meg for at avhandlingens forskningsfokus skulle være relasjoner mellom somaliske foreldre og lærere i den norske skolen. Kunnskap om somaliernes situasjon i Norge fant jeg både relevant og viktig for å øke forståelsen av både nasjonale og internasjonale samfunnsmessige forandringer i ulike utdanningskontekster relatert til globalisering, utdanning og utdanningspolitikk sett fra et skole-hjem-perspektiv.

Andre relevante faktorer som støttet opp under mitt valg av forskningstema var at somaliere er den innvandrerguppen i Norge med størst andel ukjent utdanningsnivå. Denne gruppen har hatt lav svarprosent i undersøkelser gjennomført for å oppdatere utdanningsopplysninger. Av dem man har opplysninger om (cirka halvparten i aldersgruppen 30 - 44 år) er det en svært liten andel som har høyere utdanning - bare 12 prosent. Halvparten av disse har utdanning på grunnskolenivå og tre av ti har videregående skole som høyeste utdanning. I og med at det står svært dårlig til med skole- og utdanningssystemet i Somalia er det grunn til å tro at dette er en av årsakene til at somaliere som er ankommet Norge de siste årene har svært mangelfull skolegang. Videre var en relevant faktor for mitt valg av tema at deltakelsen i høyere utdanning har vært svært lav blant innvandrere fra Somalia sammenlignet med andre innvandrergupper og befolkningen ellers. Dette har sammenheng med kort botid i Norge, men også det faktum at de fleste somaliere har et dårlig utdanningsgrunnlag fra hjemlandet som de kan bygge videre på. For eksempel

viser deltakelsen i utdanning blant unge mellom 19-24 år at bare seks prosent av somaliere i denne aldergruppen gikk på høyskole eller universitet (Henriksen 2007).

Det var også relevant for mitt valg av forskningsfokus at hele 29 prosent av somaliere i Norge bor i husholdninger som består av en aleneforelder med barn, i hovedsak enslige mødre. Andre befolkningsgrupper i Norge har på langt nær like mange aleneforeldre - nærmest er innvandrere fra Etiopia, der 17 prosent av familiene består av aleneforeldre med barn (ibid.). Utenfor innvandrerbefolkningen er i gjennomsnitt bare 6 prosent av familiene aleneforeldre med barn. Somaliske kvinner får dessuten mange barn. I 2004 var gjennomsnittlig antall barn 3,7 blant førstegenerasjons innvandrerkvinner fra Somalia i alderen 35-44 år. Pakistanske kvinner var den eneste gruppen som kom opp mot dette, med 3,4 barn i snitt. Gjennomsnittet for alle kvinner i Norge var 2,0. Av alle kvinner i Norge (35-44 år) var det 8 prosent som hadde fire eller flere barn. Blant somaliske kvinner hadde 54 prosent så mange barn. Fire av ti barn født av somaliske kvinner i denne alderen er kommet til verden i Norge.

Dette innebærer at etter hvert som disse barna når skolepliktig alder kommer barn med somalisk bakgrunn til å bli mer og mer tallrike i den norske skolen (ibid.). Det siste punktet viser at det haster med å kartlegge gode kommunikasjonsverktøy mellom skole og hjem slik at kommunikasjonen mellom somaliske foreldre og norske lærere når et nivå som medfører at læringsutbyttet for de somaliske elevene øker, og at de klarer å etablere en utdanningsplattform det er mulig å bygge videre utdanning på. Som statistiske fakta ovenfor illustrerer består en stor andel somaliske familier av enslige mødre med relativt store barneflokker. Få somaliske foreldre har selv et utdanningsgrunnlag de kan bruke for å hjelpe sine barn med skolegangen, og svært få har høyere utdanning. Kunnskap om hvordan somaliske foreldre og etnisk norske lærere kommuniserer, og hva de to gruppene selv mener må til for å kommunisere bedre, kan bidra til å legge forholdene til rette for at barn med somalisk bakgrunn skal klare seg godt i

det norske skolesystemet. Sentrale spørsmål jeg blant annet stiller er: Hvordan ser foreldre og lærere på hverandre? Hersker det tillit eller mistro mellom disse gruppene? Ønsker de å oppnå en god dialog? Kan det være slik at lærere mener det er ”bortkastet arbeid” å engasjere seg i å legge forholdene bedre til rette for somaliske innvandrere med den begrunnelse at de tviler på at de blir værende i landet? Kan det samme gjelde for somaliske foreldre – at de legger lite energi i å bli kjent med den norske skolen fordi de kontinuerlig lever i håpet om snarlig tilbakevending til Somalia? Blant annet disse spørsmålene er retningsgivende for både datainnsamling, teoretisk tilnærming og analyse.

Ettersom det fremstår som relevant for mitt fokus at så mange av somalierne i Norge er oppgitt som aleneforeldre, er det med bakgrunn i en debatt i media den senere tid, et poeng å vise til to nyhetssaker i VG der det reises tvil til om antall somaliske aleneforeldre (i hovedsak mødre) er så høyt som tidligere antatt. Følgende to nyhetssaker dreier seg om mistanker rettet mot mulige somaliske trygdesvindlere i Norge: Den første er en kronikk i VG den 18. august 2010 hvor den kjente norsk-somalieren Kadra Yusuf oppfordrer norske politikere til å diskutere problemene med trygdesvindel i et etnisk perspektiv. I følge Yusuf er det mange somaliere som skiller seg av økonomiske årsaker, men at de i virkeligheten bor sammen. Mannen i huset jages ut på dagtid, moren blir alene med ansvaret for barna. Hun mener det norske velferdssystemet oppfordrer ektepar til å skille seg, og premierer alenemødre med store barneflokker. Disse støtteordningene blir i følge Yusuf en fattigdomsfelle for somaliere i Norge. (<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10035913>. Lesedato: 180411).

Den andre nyheten er et oppslag på VG Nett den 9. mars 2011. Der fremgår at NAV har anmeldt 10 personer i Oslo som er mistenkt for bevisst å ha mottatt en stønad de ikke har krav på. Fire somaliske småbarnsfamilier er involvert i denne aksjonen. Svindelen har skjedd ved at foreldrepar har gått sammen om å søke overgangsstønad fra NAV. For å motta overgangsstønad må foreldrene bo hver for seg. I virkeligheten har de bodd sammen. NAV har registrert over 100

somaliske kvinner som har fått barn med ektemannen etter at de ble skilt. Det er ikke i seg selv et lovbrudd, men er en risikofaktor når potensielle svindelsaker undersøkes (<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10098941>. Lesedato: 180411).

Om det skulle vise seg at antall somaliske aleneforeldre (i all hovedsak mødre) er lavere enn tidligere antatt, er det i min empiri mye som tyder på at mor likevel har et vesentlig ansvar og en omfattende oppgave i forhold til oppfølging og omsorg for sine barn. Før jeg går videre vil jeg presentere forskningsspørsmålene, samt redegjøre for begrepet innvandring. Hva er innvandring? Og hvem er egentlig innvandrere til Norge? Gjennom norske media og andre offentlige kanaler kan man få det inntrykk at innvandring er et fenomen som kun har foregått de senere år. Gjennom uttalelser som at ”Norge er i ferd med å bli en muslimsk stat” eller ”hvite er snart i mindretall i dette landet” er det ikke til å unngå at bildet av innvandring som et nytt fenomen forsterkes – men er det slik? Dette skal jeg utdype etter en gjennomgang av forskningsspørsmålene i kapittel 2.2 nedenfor:

2.2 Forskningsspørsmål

Etter at forskningsfeltet var etablert, utkrystalliserte de sentrale forskningsspørsmålene seg. Da flere av mine forskningsideer på et tidlig stadium i forskningsprosessen, av grunner jeg skal komme tilbake til, måtte forkastes, stod det etter hvert klart for meg at å fokusere på få men gode spørsmål ville være et riktig veivalg i dette prosjektet. På bakgrunn av dette har jeg valgt å stille følgende spørsmål:

1 A: Hvordan involverer somaliske foreldre seg i sine barns skolegang i Norge?

I tillegg til å besvare dette hvordan-spørsmålet vil jeg søke å få fram forhold som kan antas (ut i fra tidligere forskning) å ha betydning for foreldres involvering. Jeg stiller derfor et begrunnet oppfølgingsspørsmål:

1 B: Hvilke forhold har betydning for foreldrenes involvering?

Spørsmålet retter fokus mot sentrale områder som kan tenkes å ha betydning for foreldrenes engasjement i barnas utdanningsmessige fremtid. Begrunnelsen for å trekke frem noen få utvalgte områder er fordi tidligere studier (eks. Epstein (2001), Lareau (2000) så vel som eget materiale har vist disse som relevante i forhold til å forklare *hvorfor* noen foreldre involverer seg omfattende, mens andre involverer seg marginalt i sine barns skolegang. Hvorfor det er slik vil jeg komme tilbake til i avhandlingens analytiske og konkluderende del (kapittel 10 og kapittel 12). Områdene jeg fokuserer særskilt på er:

- Foreldrenes sosiale bakgrunn
- Foreldrenes skolebakgrunn
- Foreldrenes botid i Norge
- Foreldrenes holdninger til det norske utdanningssystemet

De to neste forskningsspørsmålene gjelder lærerne. Følgende spørsmål stilles:

2 A: Hvordan involverer norske lærere seg i somaliske elevers skolegang i Norge?

Så vil jeg søke å få frem forhold ved lærerne og deres bakgrunn som kan ha betydning for deres relasjoner til de somaliske foreldrene og for deres engasjement i de somaliske elevenes skolegang.

2 B: Hvilke forhold har betydning for lærernes involvering?

Her vil jeg trekke frem følgende forhold som kan ha betydning for lærernes involvering:

- Lærernes utdanningsbakgrunn (lærerutdanning/universitet/minoritetspedagogisk fordypningsfag eller lignende).
- Lærernes erfaringsbakgrunn i skolen (lang/kort fartstid)
- Lærernes ståsted i forhold til en flerkulturell norsk skole
- Lærernes holdninger til og kunnskap om somaliske foreldre og elever i den norske skolen.

En gjennomgang av spørsmålenes mulige betydning blir omhandlet i avhandlingens analytiske og konkluderende kapitler (kapittel 11 og kapittel 12). Det er imidlertid ikke gitt at vi får fullstendige og entydige svar på disse spørsmålene, særlig vil dette gjelde hvorfor-spørsmålene (1B og 2B). Dette er en kvalitativ studie med et lite utvalg av respondenter - 14 somaliske familier (14 mødre og 6 fedre) og 17 lærere. Men vi kan få belyst spørsmålene og få frem noe av det som har vært viktig for informantene, jfr. kapittel 6 og 7. Selv om vi ikke kan gjøre statistiske generaliseringer eller fastslå entydige kausalsammenhenger, så kan funnene i denne avhandlingen likevel være et lite bidrag til en mer fullstendig og generell kunnskap om forhold mellom minoritetsforeldre og lærere som har betydning for elevers innpassing og prestasjoner i skolen i Norge. Påfølgende kapittel 2.3 handler om innvandring som fenomen.

2.3 Innvandring er ikke et moderne fenomen. Historiske eksempler på innvandrere til Norge

Det norske samfunnet blir i stadig større grad en del av det globale samfunn, blant annet fordi flere mennesker fra forskjellige land og kulturer av ulike årsaker

bosetter seg her. Innvandring til Norge er imidlertid intet moderne fenomen. Norge har i større eller mindre grad alltid hatt innvandring, men sammensetning, mangfold og innvandringstrender har variert. I tidligere tider var man for eksempel mindre mobil enn i dagens samfunn. Transportmulighetene var sterkt begrenset i forhold til dagens situasjon med relativt billige og tilgjengelige flyreiser fra alle kanter av verden. På den annen side var statlige restriksjoner i forhold til innvandring mye mindre tidligere enn i dag. Med dette som utgangspunkt kan man si at så lenge man hadde ressurser til å reise var mennesker før i tiden mer mobil ettersom de da stort sett hadde fri tilgang til å bosette seg der de ønsket. Historien kan fortelle oss mye om innvandring. De aller fleste av de tidligste norske kongene fant sine dronninger gjennom nordiske allianser. Annen tidlig innvandring omfatter munkere (som Ansgar) fra England og fra kontinentet, og slaver fra blant annet Irland. Senere innvandringshistorie omfatter hanseater, danske embetsmenn, tyske bergmenn i gruvedriftens tidsalder, rallarer som deltok i jernbanebygging og annet anleggsarbeid. På 1700 og 1800-tallet var det en betydelig innvandring til Finnmark og Troms fra Finland, særlig i forbindelse med hungersnøden i Finland i 1860-årene. Denne befolkningsgruppen er i dag kjent som kvener. Fra 1870-årene av kom sveitsere som ble sveisere i meieridrift og storfehold. Ungarerne kom til Norge etter opptøyene i 1950-årene, tsjekkerne kom etter 1968, og chilenerne etter 1973. Arbeidsinnvandringen som begynte i 1960-årene – først fra India og Pakistan, utvidet seg og etterhvert til å omfatte flere land. Fra 1970-årene av kom flyktninger fra Vietnam, Irak, Jugoslavia, Afghanistan og flere andre land (http://no.wikipedia.org/wiki/Innvandrere_i_Norge#Historie. Lesedato: 260611).

Mennesker som for mange etniske nordmenn fremstår som symboler på autentisk norsk kultur har ikke norsk opprinnelse, men var i sin tid innvandrere til Norge. Eksempler på slike kjente navn er Petter Dass, Fridtjof Nansen og Edvard Grieg. For mange nordmenn står disse personene som symboler på det genuint norske – Dass med sine vakre salmer om norske fjell og fjorder, Nansen med sitt ”norske” vågemot og sin barske natur – og Grieg med sine høyt verdsatte komposisjoner

om Dovregubbens hall og andre verdenskjente verk. Disse tre ”autentiske norske” menn er like lite etnisk norske som innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre⁷ bosatt på Grønland i Oslo i dag. Petter Dass var sønn av den innvandrede skotten Peter Don Dass, som i 1635 tok borgerskap i Bergen, men som var bosatt i Nordlandene. Fridtjof Nansens far, Baldur Frithjof Nansen var av dansk opprinnelse, fra Søderjylland. Fridtjof Nansens mor, Adelaide Johanne Thekla Isodore, datter av major baron Christian Frederik Vilhelm Wedel-Jarlsberg, hadde nordtyske aner. Fridtjof Nansen ble opprinnelig kalt Frithjof etter sin avdøde bror. I voksen alder byttet han imidlertid navn til Fridtjof for at det skulle lyde mer norsk. Edvard Grieg stammet i likhet med Petter Dass opprinnelig fra Skottland. Oldefaren innvandet til Norge omkring 1770 og slo seg ned som kjøpmann i Bergen. Oldefarens familienavn var egentlig Greig, som i Skottland kommer av MacGregor. Da han ble norsk statsborger i 1779 forandret han i likhet med Nansen navnet sitt for at det skulle fremstå som mer norsk klingende.

Innvandrere til Norge i dag som heter Ahmed Abdullahi, Samira Dafu, Albert Baffour eller Shyamal Komla skifter sjelden navn for å virke mer norske. Dette er imidlertid et tema som hyppig diskuteres blant mange med innvandrerbakgrunn som sliter med tilgang til arbeidsmarkedet. Forskning på dette feltet har avdekket at arbeidsgivere legger stor vekt på visuelle faktorer som både navn og hudfarge når de vurderer søknader til stillinger. Forsker Jon Rogstad (2001) har i forskningsrapporten ”Sist blant likemenn?: Synlige minoriteter på arbeidsmarkedet” presentert følgende funn:

Søkerne blir ikke en gang vurdert. Navnet gjør dem med en gang uaktuelle og de blir automatisk sortert bakerst i køen. Derfor blir de ikke innkalt til intervju. Ledigheten blant de ikke-vestlige, de såkalte ”synlige minoritetene” er om lag ni prosent – altså tre ganger så høy som for den øvrige befolkningen (Rogstad 2001).

⁷ Gjennomgang av ny definisjon av ”innvandrere” og ”norskfødte med innvandrerforeldre”, se kapittel 2.4

2.4 Innvandrere i Norge i dag - med særlig fokus på somaliere

Selv om Norge alltid har hatt innvandring har imidlertid omfanget de siste 35 år vært mer omfattende enn tidligere. Det er pr 1. januar 2010 459 000 innvandrere i Norge, og 93 000 norskfødte med innvandrerforeldre. Til sammen er dette 552 000 mennesker, som utgjør 11,4 prosent av befolkningen. Innvandrerbefolkningen i Norge i dag består av personer med bakgrunn fra 216 ulike land og selvstyrte regioner. De europeiske innvandrerne utgjorde 21 800 av den totale tilveksten på 36 700 personer i 2009. I tillegg til innvandrere fra Polen (6 800) kom det 2 600 med bakgrunn fra Litauen og 2 300 fra Sverige. Etter Europa er Asia den verdensdelen det har innvandret flest fra; det er i alt drøyt 147 000 innvandrere med asiatiske bakgrunn i Norge, 9 500 flere enn i 2009. Innvandrere med landbakgrunn fra Afrika er en mindre gruppe, i underkant av 51 000 personer. I løpet av 2009 ble det registrert 4 400 flere afrikanske innvandrere i Norge (<http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/fig-2010-04-29-02.html>. Lesedato: 170710). Blant personer som har bakgrunn fra krigsrammede land, var tilveksten i 2009 størst for irakere og somaliere. Per 1. januar 2010 var det registrert henholdsvis 1 200 og 1 100 flere innvandrere fra hvert av disse landene enn året før (<http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/>. Lesedato: 160710).

De aller fleste somaliere i Norge er kommet til landet som flyktninger eller er blitt gjenforent med familiemedlemmer som har flyktet. Flyktninger er mennesker som i følge Utlendingsdirektoratets flyktningregister har flyktningstatus og som har fått oppholdstillatelse i Norge. Pr 1. januar 2010 var det bosatt 25 496 personer med bakgrunn fra Somalia i Norge. Dette er den største innvandringsgruppen fra Afrika. Til sammenligning bestod innvandringsgruppe nr 2 fra Afrika pr 1. januar 2010 av 8058 personer, disse har bakgrunn fra Marokko (<http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/tab-2010-04-29-07.html>. Lesedato: 160710).

Frem til 15. oktober 2008 definerte Statistisk sentralbyrå innvandrere på følgende måte:

Innvandrerbefolkningen består av personer med to utenlandskfødte foreldre: Førstegenerasjonsinnvandrere som har innvandret til Norge, og personer som er født i Norge med to utenlandskfødte foreldre. Personer med en av foreldrene født i Norge inngår dermed ikke i innvandrerbefolkningen. Det samme gjelder de som er født i utlandet av norskfødte foreldre (www.ssb.no/innvandring/. Lesedato: 200409. Siden er nå utgått og erstattet med ny).

Etter 15. oktober 2008 innførte SSB en ny standard for gruppering av personer med innvandrerbakgrunn, og bruker pr oktober 2009 betegnelsene *innvandrere* og *norskfødte med innvandrerforeldre*. Begrepene vestlig og ikke-vestlig er erstattet av verdensdelene. De viktigste endringene er at sekkebetegnelser som «innvandrerbefolkningen» og «førstegenerasjonsinnvandrere» er gått ut. Alle utenlandskfødte med to utenlandskfødte foreldre blir nå betegnet som «innvandrere», og barn med to innvandrerforeldre «norskfødte med innvandrerforeldre». Betegnelsen «etterkommere» som i noen sammenhenger har vært brukt om barn av innvandrere, skal ikke benyttes etter innføringen av den nye standarden (www.ssb.no/innvandring/. Lesedato: 211009). Begrunnelsen for SSBs nye standard er følgende:

Statistisk sentralbyrå har som sin oppgave å beskrive vesentlige sider av samfunnet og endringer i disse. Men klassifiseringer og inndelinger kan i seg selv styre resonnementer og holdninger. Flere av betegnelsene, spesielt om innvandrere, kan (mis)oppfattes som verdiladet, eller de kan gradvis fylles med nytt innhold, slik at de blir det. Det er derfor viktig å vurdere begrepene og betegnelsene løpende, og finne ord som ikke virker støtende og samtidig er dekkende og presise (ibid.).

I mitt materiale velger jeg å benytte de samme definisjoner som Statistisk sentralbyrå (SSB) pr oktober 2009 opererer med. Begrunnelsen for dette er byråets vilje til stadig å gjennomføre begrepsoppdateringer som følge av den kontinuerlige begrepsdiskursen innenfor innvandringsforskningen.

Som mange de senere år har påpekt, og som SSB har tatt konsekvensen av, fremstår det å snakke om innvandrere som én kategori som en grov forenkling av virkeligheten. Innvandrerbefolkningen tilhører en rekke ulike kategorier som ikke uten videre kan sammenlignes eller settes opp mot hverandre. Både språklig, kulturelt, politisk og sosialt representerer innvandrerbefolkningen et stort

mangfold. De er menn og kvinner, unge og gamle, noen er rike og noen er fattige, noen få har vært her lenge, mens andre er relativt nyankomne. Etter annen verdenskrig kom flyktningene fra Øst-Europa. I 60- og 70-årene kom arbeidsmigranter både fra Europa og resten av verden, de var såkalte ”frivillige migranter”. Etter at det ble satt stopp for arbeidsinnvandring i 1975 økte antall flyktninger fra afrikanske land, dermed dominerte flyktninger migrasjonsbildet på 80- og 90-tallet. Disse hadde forlatt sine hjemland på grunn av krig og forfølgelse. I de senere år representerer majoriteten av innvandrerne mennesker som kommer for å bli gjenforent med familien som allerede er her, eller for å stifte familie med andre innvandrere eller med nordmenn (Daugstad 2008).

Hvert enkelt individ i innvandrerbefolkningen har en helt unik sosial og kulturell ballast med seg i bagasjen til Norge. Noen har med seg håp og tro på en bedre tilværelse for seg og sine barn i Norge, andre ser på Norge som et fristed fra krig og tortur, mens atter andre ikke har konkrete forestillinger om hva de kommer til, de havner bare tilfeldig i landet. En del av de enslige og ofte mindreårige ungdommene tilhører denne kategorien. Innvandrerne har i utgangspunktet kun det til felles at de ikke er født i Norge, eller at de har foreldre som ikke er født i Norge.

2.5 Innvandreres levekår og inntekter

Det har lenge vært klart at mange innvandrere i Norge har dårligere økonomiske levekår og mye lavere inntekter enn de som ikke er innvandrere (Daugstad 2008). Det er også vel kjent at det er svært store variasjoner i inntektsforholdene blant innvandrerne. Nyankomne *flyktninger* kommer dårlig ut i de fleste sammenhenger. De aller fleste (fem av seks) tilhører husholdninger hvor det ikke er noen yrkestilknyttede. Den andre enden representeres av *arbeidsinnvandrere fra de gamle EU-landene*, hvor dette gjelder bare en av seks. Gjennomgående er det høyere andeler i husholdninger uten yrkestilknyttede for nyankomne flyktninger, men andelen synker i varierende grad med økende botid. For dem fra

Bosnia-Hercegovina, Sri Lanka og Vietnam kommer andelen raskt ned på et lavt nivå, det tar lenger tid for dem fra Russland og Iran, mens det blant dem fra Somalia og Irak med hovedforsørger med mer enn ni års botid fortsatt er halvparten som tilhører husholdninger uten noen yrkestilknyttede. Nesten to av tre av dem fra Somalia faller under grensen for lavinntekt. Svært høye andeler med lav inntekt ser vi for dem fra Somalia som har kommet for å etablere familie med en herboende. I kategorien ”flyktninger” sett under befinner en stor andel av disse seg under lavinntektsgrensen. Dette gjelder for praktisk talt alle land når botiden er under to år, deretter synker det nokså raskt for de fleste nasjonaliteter, men ikke for flyktninger fra Somalia og Irak. Hvorvidt flyktningene fra disse to landene vil følge den positive, men langsomme utviklingen vietnameserne har hatt, vet vi ikke i dag. Det kan synes som om omfanget av lavinntekt for dem fra Somalia og Irak blir redusert langsommere med økende botid enn det som var tilfelle for vietnameserne tidligere. Hvilket land en innvandrer kommer fra, og i tillegg om vedkommende er flyktning eller arbeidsinnvandrer, synes altså gjennomgående å være av stor betydning for de økonomiske levekår vedkommende kommer til å få i Norge (Østby 2010).

2.6 Innvandrerbarna

Mange innvandrere er barn, og blir ganske umiddelbart etter ankomst elever i den norske skolen. Når barn fra så mange ulike land skal inn i det norske skolesystemet, representerer dette store utfordringer for både elevene, foreldrene, lærerne og utdanningsetaten som skal organisere skolegangen for alle elevene i den norske skolen. Den store gruppen ”innvandrerelever” har svært ulik ballast i bagasjen, både av kulturell, sosial, religiøs og økonomisk art. Noen barn kommer sammen med velutdannede, yrkesaktive foreldre fra land hvor utdanning og skole er mer i fokus enn i Norge. Andre kommer med foreldre fra krigsherjede land, og har aldri fått muligheten til å gå på skole. For en del av disse familiene har heller ikke foreldrene vært i et utdanningssystem. Noen barn kommer sammen med andre voksne som ikke er deres foreldre, mens atter andre mindreårige barn i

skolepliktig alder kommer alene til landet. Disse barna, som alle skal bli elever i den norske skolen, representerer et mangfold av livshistorier og skjebner, noe som medfører store utfordringer for mange lærere og skoleledere.

Et annet viktig moment er at elevene som kommer til Norge er i svært ulik alder når de skal starte skolegangen her i landet. Noen kommer som småbarn, og starter sin skolekarriere på første trinn. For mange av disse elevene kan det å trå inn i skoleverden oppleves som relativt uproblematisk, selv om det likevel er utfordringer knyttet til det å være barn i en innvandrerfamilie, samtidig som at også rollen som elev i den norske skolen skal forvaltes. For eldre barn som innvandrer til Norge er situasjonen ofte mer komplisert, og mye tyder på at jo senere barna kommer i gang med skolegangen i Norge, dess vanskeligere blir det å komme inn i utdanningssystemet og få muligheten til å oppnå et tilfredsstillende læringsutbytte. Norske myndigheter er oppmerksomme på disse utfordringene, og i 2003 ble det innført en ny lov, introduksjonsloven. Formålet med loven er å styrke nyankomne innvandreres muligheter for deltakelse i yrkes- og samfunnsliv. I det følgende en kort gjennomgang av denne loven:

2.7 Introduksjonsloven – brobygger eller byrde?

Loven trådte i kraft den 1. september 2003 som en frivillig ordning for alle kommuner i Norge. Fra og med 1. september 2004 ble loven obligatorisk for alle kommuner som bosetter flyktninger. Loven gjelder kun personer som er bosatt i Norge etter 1. september 2003, og den inkluderer bare nyankomne utlendinger med lovlig opphold mellom 18 og 55 år som har behov for grunnleggende kvalifisering. Som nyankommet regnes den som har vært bosatt i en kommune i mindre enn to år når vedtak om deltakelse i en introduksjonsordning skal treffes. Dette slås fast i introduksjonslovens § 2 (www.lovdata.no/all/tl-20030704-080-002.html#2). Lesedato: 220408).

Introduksjonsordningens visjon er at alle skal ha like muligheter og like levevilkår i et flerkulturelt samfunn, og som jeg kort presenterte avslutningsvis i kapittel 2.6 er formålet med loven å styrke nyankomne innvandreres muligheter for deltakelse i yrkes- og samfunnsliv, dette fordi denne gruppen scorer lavt på de fleste levekårsstatistikker. Somalierne er den gruppen som har desidert lavest sysselsetting og høyest andel som ikke har fullført noen utdanning (Blom og Henriksen 2008:74). Det er også somalierne som befinner seg nederst i innteksthierarkiet i Norge (Blom og Henriksen 2008:90), og som i 2006 toppet arbeidsløshetsstatikken i Norge sammen med innvandrere fra Irak (Blom og Henriksen 2008:81). Av ulike årsaker, som blant annet manglende språkkunnskaper og begrenset utdanning, har denne gruppen ofte problemer med å komme inn på arbeidsmarkedet. Konsekvensen av dette er gjerne at inntekten pr hushold blir mye lavere enn i resten av befolkningen – dermed havner somalierne som kategori i utgangspunktet langt ned på levekårsstatistikken (Østby 2004). I tillegg er de somaliske husholdningene gjennomgående større enn i den øvrige befolkningen slik at gjennomsnittlig større familier må forsørges på en gjennomsnittlig lavere inntekt.

Blant yrkestilknyttede innvandrere er forskjellene fra den øvrige befolkningen mye mindre. Introduksjonsordninger er ment å bøte på disse problemene, og i rapport 6/2006 fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) står blant annet følgende om ordningen:

Introduksjonsordningen består av introduksjonsprogram og introduksjonsstønad. Deltakelse i programmet er obligatorisk for nyankomne innvandrere med flyktningebakgrunn. Kommunen har plikt til å tilby program senest tre måneder etter bosetting. Programmet skal være tilpasset den enkeltes erfaringsbakgrunn, kvalifiseringsbehov og ønsker for fremtiden. Innholdet i programmet kan derfor variere fra person til person (IMDi- rapport 6/2006:4).

At det legges vekt på individenes erfaringsbakgrunn i kartleggingen av opplæringsbehov er svært viktig, blant annet når det gjelder den enkeltes psykososiale historie. Ordningen gjelder, som referert ovenfor, for personer mellom 18 og 55 år med behov for grunnleggende opplæring: I

introduksjonslovens § 4 slås det fast innenfor hvilke områder denne grunnleggende kvalifiseringen skal dekke:

§ 4. Introduksjonsprogrammet

Introduksjonsprogrammet tilrettelegges for person som har behov for grunnleggende kvalifisering. Introduksjonsprogrammet tar sikte på å

- a) Gi grunnleggende ferdigheter i norsk
- b) Gi grunnleggende innsikt i norsk samfunnsliv
- c) Forberede for deltakelse i yrkeslivet

Programmet skal være helårig og på full tid. Programmet skal minst inneholde:

- a) Norskopplæring
- b) Samfunnskunnskap
- c) Tiltak som forbereder til videre opplæring eller tilknytning til yrkeslivet.

Ved gjennomført eller avbrutt program skal det utstedes et deltakerbevis (www.lovdata.no/all/tl-20030704-080-002.html#4 Lesedato 220408).

Loven er en pliktlov, det vil si at de som er underlagt loven er pålagt å ta de nødvendige skritt for å oppfylle lovens ordlyd. Nyankomne innvandrere har altså ikke bare en rett til å delta i introduksjonsordningen, de har også en lovbestemt *plikt*. Dette innebærer at de mister rettigheter til økonomiske støtteordninger om de ikke oppfyller lovens vilkår. I og med at introduksjonsprogrammet er ment å være en fulltidsbeskjeftigelse kan det for mange oppleves som utfordrende å organisere dagliglivet. Dette gjelder nok spesielt for enslige foreldre med store barneflokker. Hundre prosent engasjement i introduksjonsprogrammet innebærer mindre tid til å organisere familielivet. Flere enslige mødre jeg intervjuet uttrykte blant annet bekymringer og frustrasjon over at barna i for stor grad blir overlatt til seg selv etter skoletid, og begrunner alenetiden med følgende resonnement: På grunn av anstrengt økonomi fremstår kontantstøtte som et attraktivt alternativ for mange småbarnsforeldrene i den somaliske gruppen. Til tross for fri barnehageplass velges heller en løsning hvor man engasjerer en slektning eller venn som barnepasser for de minste barna mens eldre søsken er på skolen. Når de eldste barna kommer hjem overtar de ansvaret for de minste til mor er ferdig med sine daglige gjøremål. Flere foreldre rapporterer dette som en lønnsom ordning

fordi familien på denne måten sitter igjen med et økonomisk overskudd. Samtidig uttrykkes bekymring for at barna tilbringer for mye tid i hjemmet uten at en voksenperson er til stede.

En mor sier følgende om dette:

Jeg kjenner en mor som kom til Norge for ikke så lenge siden. Hun har seks barn, og er alene med dem – det eldste barnet er 11 år. Moren blir sendt på kurs som varer hele dagen. Barna har fått hver sin nøkkel for å kunne åpne huset hjemme og komme seg inn etter skolen. En dag så jeg at et av barna løp ut, en liten gutt. Det pøsregnet og var kjempekaldt. Gutten gikk ute med en liten T-skjorte og en tynn bukse, han kunne ha blitt syk på grunn av måten han var kledd. Jeg spurte han hvorfor han gikk slik og hvor han var på vei. Det viste seg at han bare ville ut og leke. Jeg ba han om å gå hjem, men da jeg begynte å gå fra han, snudde han og løp likevel opp til lekeplassen. Moren må være borte og vet ikke hva ungene gjør. De kan være ute uten klær, de kan sette på ovnen, alt. Og hvis naboene ser at ungene ikke går med helt vanlige klær ute, så tar de kontakt med barnevernet og sier ”her er det en mor som er uansvarlig, dere burde ta en titt på den saken”. Men hvordan hjelper man noen som sliter med å gjøre det? Det som er saken med den dama er at hun mistet mannen sin i borgerkrigen. Hun måtte etterlate alle barna sine til fremmede mennesker for at hun skulle klare å komme seg til et trygt land. Når hun fikk barna igjen fikk hun barn som var helt ødelagt. Hun har ikke kontroll over dem i det hele tatt, og hun må samtidig være hele dagen alle dagene i uken på kurs. Hun er nå i ferd med å miste barna sine. Enten blir de tatt fra henne, eller så må hun prioritere og ikke gå på kurs i det hele tatt. Så det er kanskje på tide at noen begynner å hjelpe disse mødre som sliter så mye? (mor i familie 9).

Selv om mange mødre uttrykker tilfredshet med å være beskjefteget med konstruktive aktiviteter i et sosialt miljø utenfor hjemmet har introduksjonsordningen også en skyggeside.

Moren i sitatet ovenfor har bodd ti år i Norge og har klart seg bra, men hun setter fingeren på en svært viktig utfordring i forhold til introduksjonsprogrammets krav om fulltids kursdeltakelse for alle som faller inn under ordningen. Problemstillingen denne moren reiser er åpenbart et dilemma som krever en åpen dialog basert på gjensidig forståelse mellom beslutningstakere og brukere. På samme måte som at det innenfor utdanningsfeltet er avgjørende for de somaliske elevenes utvikling at lærere og foreldre etablerer en fruktbar og konstruktiv dialog med elevens beste i fokus, gjelder de samme vilkårene for voksne

somalieres skolegang i Norge. Voksne innvandrere og flyktninger har behov for språk- og samfunnsopplæring slik at både de selv og deres barn skal klare seg best mulig i det norske samfunnet. Imidlertid er det også et faktum at å ivareta en god og fornuftig omsorg for barna både i skoletiden og på fritiden er svært viktig for både faglig og sosial utvikling. I en økonomisk anstrengt hverdag er situasjonen for mange somaliske familier at man må velge billige barnevaktløsninger som alternativ til barnehageplass. Dette kan gå på bekostning av en god og forsvarlig oppfølging av barna, særlig hva angår den språklige utvikling i norsk.

Jeg innledet kapittel 2 med å poengtere at tematisk fokus for avhandlingen er *relasjonene* som oppstår mellom foreldre og lærere, hvordan relasjoner oppstår og videre hvordan de håndteres og forvaltes av lærere og foreldre. Martinussen (1991) sier om sosial relasjon at *“en betingelse for samfunnsliv er at noen utvekslinger gjentar seg og danner grunnlag for at vi kan forutsi hverandres handlinger. Den minste enheten av en slik utveksling kaller vi en sosial relasjon. Mann/kone-relasjonen er et eksempel”* (Martinussen 1991:50). Lærer-foreldre-relasjonen vil også kunne falle inn i under betegnelsen relasjon slik Martinussen forstår det. Ettersom et sentralt fokus i avhandlingen dreier seg om å forstå hvordan relasjoner mellom foreldre og lærere oppstår, og hvordan disse relasjonene kan bidra til å skape strukturelle endringer for elevenes vilkår i den norske skolen, finner jeg det på sin plass å si noe om struktur og prosess med utgangspunkt i et teoretisk sosiologisk ståsted.

2.8 Struktur, prosess og sosial samhandling

I sosiologisk teori tar man grovt sett utgangspunkt i *system/struktur* eller *aktøren og dens handlinger* (Kaspersen og Andersen 2000). Dette skillet er forenklet, og er tatt med i denne sammenheng for å illustrere betydningen av et av Anthony Giddens største og viktigste bidrag til sosiologen; *Strukturasjonsteorien*. Teorien går ut på å oppheve den dualisme mellom individ og samfunn som han hevdet

eksisterte (Giddens 2002). Giddens utviklet denne teorien etter kritiske dialoger med samfunnsvitenskapenes hovedretninger. Han hevder det er feilaktig at store deler av sosiologien tar utgangspunkt i enten *aktøren* eller *strukturen*, og mener det er en sammenhengende relasjon der struktur må sees på som middelet til og resultatet av menneskers handlinger. Giddens kom derfor frem til at aktørstruktur må ses som en *strukturdualitet* (Kaspersen og Andersen 2000), og betegner denne prosessen mellom handling og struktur som sosial praksis. Strukturasteorien forsøker å begrepsliggjøre virkeligheten bestående av menneskets sosiale praksis, og Giddens mål var å bryte ned individet og samfunnet, og tilføre det mer substans. Teorien dekonstruerer *agent, handling, makt, struktur og system*. Det er disse begrepene til sammen som utgjør *sosial praksis*. (Giddens 2002, Kaspersen 2001). Teorien er grenseoverskridende, og fremstår derfor som en allmenn teori for å begrepsliggjøre samfunn og samfunnsutvikling (Kaspersen 2001).

Giddens forfekter altså et balansert ståsted. Tilnærmingen fokuserer ikke på individuelle aktører eller samfunnsmessig totalitet, "*but social practices ordered across space and time*" (Giddens 1984:2). Forenklet kan man si at strukturasteorien fremholder at menneskelig handling utføres innenfor en kontekst av pre-definerte sosiale strukturer som er styrt av ulike sett av normer og/eller lover som er forskjellig fra andre sosiale strukturer. Av disse grunner er all sosial handling i hvert fall delvis forutbestemt. Dette med bakgrunn i de ulike kontekstuelle regler handlinger oppstår. Det er imidlertid slik at struktur og regler uansett ikke er permanente og av en ytre karakter, men vedvarende og modifisert av menneskelig handling. Dette kan beskrives som refleksiv feedback (Giddens 1984).

Om agenten mener Giddens at han/hun kan utføre handlinger på et bevisst og et ubevisst nivå. Videre mener han at handlinger er en strøm av begivenheter, altså en strukturastejonsprosess. Giddens hevder at handlinger er formålsrettet og intensjonelle, men man er ikke bevisst på alle konsekvensene av de handlinger

man gjør. Giddens har som ambisjon å skape en sosialteori for i prinsippet alt sosialt samkvem både på individplan, gruppeplan, mellom stater og kulturkretser (Kaspersen 2001, Giddens 1996). Drivkreftene i senmoderniteten er for Giddens de kulturelle endringene som skapes gjennom globalisering (Giddens 1996). Senmoderniteten innebærer også endringer på det individuelle planet, på danningen av det Giddens kaller selvidentiteten som skapes gjennom en sammenhengende fortelling om en selv (ibid.). Selvet blir et refleksivt prosjekt i seg selv og iscenesettes gjennom livsstiler, relasjoner og rutinepregede handlinger som innlemmes i daglige handlinger. Eksempler på disse er spisevaner, klesstil og smak. For Giddens er mennesket en tenkende aktør, og all viten om samfunnsmessige forhold kan også være utgangspunkt for individuell nyorientering. I det senmoderne er det vanligere at mennesket etablerer et metaperspektiv på seg selv og handler ut fra dette. Mennesket ”overvåker” seg selv i det personlige og sosiale rommet, og skaper sitt bilde av seg selv gjennom det. Giddens kaller dette fenomenet for refleksiv handlingsovervåking (Giddens 1996).

Selv om Giddens er høyt respektert i de fleste miljøer, blir hans teorier også utsatt for kritikk. J. Thompson er en kritiker som mener Giddens i for stor grad vektlegger aktørsiden, der agentene får for stort handlingsrom på bekostning av de strukturelle rammene, som virker handlingsbegrensende (Kaspersen 2000:430). Andre kritikere hevder imidlertid det motsatte, at aktørene blir nedprioritert. Den andre hovedinnvending går på teoriens anvendbarhet i forhold til empirisk forskning. N. Gregson og M. Bertilson kritiserer strukturasjonsteorien og mener teoriens abstrakte nivå svekker dens fruktbarhet (Kaspersen og Andersen 2000:430).

Hva angår samhandling og sosial praksis gjør Martinussen (1984) rede for tre grunnforestillinger om mønstre for samhandling mellom individer eller større og mindre grupper av individer. Han sier følgende:

Samhandling består i å utveksle goder og onder. Slike utvekslinger blir i mange tilfeller regelmessige, dermed danner de grunnsteinene i det sosiale liv: Sosiale relasjoner. Sosiale relasjoner blir ofte dannet omkring varige felles problemer eller bestemte oppgaver, og er dermed kjedet sammen i knipper som vanligvis gir fellesbetegnelsen sosiale system (Martinussen 1984:43).

I følge Martinussen bør samhandling mellom to eller flere personer være regelmessig før man kan tale om at det er en sosial relasjon. Et enkeltstående fysisk møte eller en kort telefonsamtale mellom to individer vil altså normalt ikke kunne defineres som en sosial *relasjon*, da det ikke innebærer noen form for regelmessighet, jf. Martinussen.

I min empiri er det slik at i enkelte familier har foreldre og lærere faktisk aldri har møtt hverandre. Dette innebærer i følge Martinussens definisjon av relasjon en svak forbindelse mellom foreldre og lærere, hvor det kan diskuteres hvorvidt man kan omtale forbindelsen som en sosial relasjon. For en som kjenner det norske skolesystemet kan det nok også synes uvanlig at lærer ikke har møtt elevens foreldre ettersom alle skoler i Norge er pålagt å arrangere både foreldremøte og individuell foreldrekonferanse en gang pr semester, jf læreplanen. Begrunnelsene foreldre og lærere oppgir for ikke å ha gjennomført fysiske møter er ulike. I noen tilfeller har eleven nylig begynt på skolen, i andre tilfeller er det læreren som nylig har påtatt seg rollen som kontaktlærer for klassen der den somaliske eleven hører hjemme. Det er imidlertid også slik at lærere forteller at de gjentakende ganger har forsøkt å arrangere møte mellom foreldre og lærer, men at de ikke har lyktes. Grunnene til dette er i følge lærerne flere: Skolen har ikke lyktes i å skaffe tolk, foreldrene har ikke hatt tid til å stille på møtet, eller foreldrene har ikke møtt til avtalt time.

Selv om foreldre og lærere ikke alltid har møtt hverandre gjennom ansikt-til-ansikt-relasjoner mener jeg likevel man kan snakke om at de gjennom barna har (indirekte) relasjoner til hverandre, og at de gjennom ulike former for regelmessig samhandling er opptatt av ”å utveksle goder og onder”, slik Martinussen formulerer det. Foreldre og lærere som ikke har lyktes med å

avvikle fysiske møter har kommunisert med hverandre på andre måter, blant annet gjennom brev oversatt til foreldrenes morsmål og jevnlig telefonsamtaler. I tillegg formidles også gjerne beskjeder gjennom elever eller slektninger som behersker bedre norsk enn foreldrene. I mitt datamateriale har jeg avdekket utstrakt bruk av mellomledd i kommunikasjonen når språkbarrierene er for høye til at en direkte kontakt mellom foreldre og lærer er mulig å få til, og i situasjoner der tolk ikke har vært tilgjengelig. Et sentralt spørsmål er om utvekslingen av ”goder og onder” er for enveis til at man kan snakke om relasjoner. Utveksling av Martinussens ”goder” eller ”onder” dreier seg i mitt utvalg hovedsakelig om utveksling av informasjon om elevenes sosiale og faglige atferd i skoletiden. Når jeg stiller spørsmålsteget ved om samhandlingen mellom foreldre og lærere er på et slikt nivå at det er forsvarlig å snakke om relasjoner, har jeg trukket den konklusjon at ut fra lærernes og foreldrenes ståsted, så er det slik. Martinussen sier ingenting om at utvekslingen må være vektet likt, kun at den skal være regelmessig. Lærerne sørger med jevne mellomrom for at foreldrene får tilgang på nødvendig informasjon slik de ser det, og foreldrene rapporterer at de er fornøyd med denne tilstanden.

I et arbeid om kommunikasjon i klasserommet skriver Vestøl (2004) at *sosiale forbindelser eller det vi her kaller relasjoner er konstituert eller synliggjort i form av språklig interaksjon, men at denne interaksjonen kan variere i omfang og kvalitet* (Vestøl 2004:58). Dette er et viktig poeng i min studie, og gjenspeiler også Giddens poeng om strukturasjon – altså en sammenhengende relasjon mellom aktør og struktur, der struktur er et middel til og resultat av individers handlinger (Giddens 2002). I mitt prosjekt inngår relasjonen som del av en større sosial struktur der lærere og foreldre utgjør sammenknyttede posisjoner. Sentralt for meg er at partene har (eller er satt i) et sosialt forhold til hverandre, enten det har vært direkte ansikt-til-ansikt kommunikasjon eller en mer indirekte form for sosiale forbindelser som jeg viser til i min empiri. En romslig definisjon av relasjon vil i denne sammenhengen fremstå som en konstruktiv innfallsvinkel for å forstå de sosiale prosessene mellom somaliske foreldre som ikke behersker

norsk og lærere i den norske skolen. En for snever definisjon vil virke begrensende, og kan ekskludere viktige empiriske elementer i kommunikasjonen mellom foreldre og lærere. Disse to gruppene, som kan ha svært ulike utgangspunkt for hva god læring og god oppdragelse skal være, er avhengige av en god dialog og en god kommunikasjon for at elevens interesser på best mulig måte skal kunne ivaretas. Om kommunikasjonen har overvekt fra lærersiden eller foreldresiden, eller om kommunikasjon foregår med utgangspunkt i ulike former er ikke vesentlig i forhold til om man kan tillate seg å snakke om en relasjon eller ei - jfr. Giddens poeng om at struktur og regler vedvarende modifiseres av menneskelig handling (refleksiv feedback) (Giddens 1984).

2.9 Kommunikasjon mellom hjem og skole

Som jeg vil komme inn på i avhandlingens empiriske del er språklige relasjoner mellom somaliske foreldre og lærere ofte svært utfordrende. Hindringene synes noen ganger uoverkommelige, både hva angår muntlig så vel som skriftlig kommunikasjon. En tredjepart, en tolk, blir da en nødvendig del av samtalen mellom foreldre og lærere. Jeg har dessverre ikke fått anledning til å overvære konferansetimer eller samtaler mellom foreldre og lærere, dermed har jeg bare deres fortellinger om tolkens rolle, samt hvordan de oppfatter det å kommunisere ved hjelp av tolk, å forholde meg til. Erfaringene med slik kommunikasjon rapporteres som overveiende positive, fra lærersiden har imidlertid to typer utfordringer utkrystallisert seg:

- 1) Tolken kan være vanskelig tilgjengelig
- 2) Lærerne savner en mer direkte og personlig kommunikasjon med foreldrene

En lærer sier blant annet dette:

Jeg har ikke brukt så mye tid som jeg burde på å få foreldrene til å involvere seg, men det er jo frustrerende at man på en måte ikke kan få kontakt med dem uten å kontakte tolk. Og når ting tar litt mer tid enn bare sånn vanlig så blir det til at man ikke gjør det fordi at det er så mye annet man skal gjøre, og så... Ja...(Gro).

Foreldre og foresatte ses på som en viktig ressurs for både elevene og skolen, derfor er det av stor betydning at lærere og foreldre klarer å oppnå og ivareta en god kommunikasjon. I *Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004) Mangfold gjennom inkludering og deltakelse – ansvar og frihet* slås det imidlertid fast at skolen har ansvar for at samarbeidet med hjemmene fungerer godt, også i forhold til foreldre/foresatte og elever med liten kunnskap om og erfaring fra norsk samfunnsliv. Meldingen fremhever blant annen følgende:

Skolen må bidra aktivt til å etablere dialog og samarbeid med grunnlag i foreldre og foresattes forutsetninger for å delta i skolesamfunnet. (St.meld. nr. 49 (2003-2004).

I meldingen påpekes det videre:

Forskning viser at dagens hjem-skole samarbeid generelt er preget av uklare målsettinger og tilfeldig organisering. At hjem-skole samarbeidet i tillegg synes å fungere dårligere for elever med innvandrerbakgrunn sammenlignet med øvrige elever, kan ha sammenheng med at modellen for hjem-skole samarbeid i liten grad er tilpasset foreldre som ikke er oppvokst i Norge eller har norsk som morsmål. Det kan være vanskelig for foreldre med liten kjennskap til norsk skolesystem å skjønne skolens opplegg. Bedre kommunikasjon og informasjon er en grunnleggende forutsetning for å styrke samarbeidet med foreldre med en annen bakgrunn enn norsk. Informasjonen bør gjøres tilgjengelig på et språk og i en form som foreldrene forstår. Skolene bør i større grad ta direkte kontakt med foreldrene da all erfaring tilsier at informasjonsskriv for mange ikke er tilstrekkelig (ibid.).

Meldingen legger vekt på at skolen skal ta ansvar for å legge forholdene best mulig til rette for å etablere en dialog med innvandrerforeldre ut i fra foreldrenes forutsetninger. Skolen og lærerne skal fokusere på å kommunisere på en måte som foreldrene kan forstå. Meldingen sier ikke noe om hvordan skolepersonell skal tilegne seg kunnskap om innvandrergruppene de skal håndtere i skolehverdagen, men skisserer kun noen praktiske eksempler på vellykket konflikthåndtering med ulike innvandrergrupper i Norge. I meldingen er det lagt

vekt på at innvandrerbefolkningen ikke er en ensartet gruppe, og at det derfor er lite målrettet å tenke tilrettelegging for gruppen ”innvandrere” eller ”minoriteter” som helhet. Prinsippet om brukerorientering tilsier nettopp stor grad av individorientering, sier meldingen. For lærere i skoler med mange innvandrererelever kan situasjonen fortone seg som uoverkommelig. Lærerne føler frustrasjon og maktesløshet over å være i en situasjon hvor de ikke føler at de har kunnskap nok om de ulike elevgruppenes kulturelle og religiøse liv, både det livet de levde i hjemlandet, men også det livet de lever i Norge. Lærere forteller om episoder hvor de fremstår som rådville, og hvor de toer sine hender i ren maktesløshet over hvor de skal starte jobben med å integrere elever og foreldre i det norske skolefellesskapet. En lærer forteller:

Selv om vi har hatt elever før som har vært analfabeter, så har jeg aldri tidligere hatt noen som er så til de grader utenfor et skolesystem, og også utenfor lek. Det er merkelig, det er veldig rart, altså. Og jeg hører jo de andre lærerne sier som har hatt somaliere i mottak - at det første de må gjøre er å lære dem å ta med seg pennal, ta det opp av sekken og ta ut blyanten. Det i seg selv er altså en greie. Det er liksom så fjernt for dem, for oss er det så selvfølgelig at vi tenker ikke på at det er noe som skal læres (Magnus).

Slike relasjoner handler i stor grad om å ha vilje til å sette seg inn i hverandres livsvilkår og bakgrunn, og å tilstrebe og forstå hva som ligger bak for eksempel somaliske elevers manglende forståelse for at det er nødvendig å ta med pennal på skolen. Kanskje er hjemmesituasjonen for disse elevene preget av at foreldrene ikke har oppfattet hva som er nødvendig å ta med seg til skolen hver dag, fordi foreldrene selv aldri har gått på skole. Når foreldrene mangler kunnskap om hvilket utstyr barna deres trenger, er det ingen selvfølge at elevene er i stand til å skaffe seg dette på egenhånd, eller å ha en oppfatning om det er viktig eller ikke å ha et pennal tilgjengelig. Læreren i sitatet ovenfor har oppdaget dette ”utdanningsgapet” mellom seg selv som høyt kvalifisert lærer med mange års erfaring fra den norske skolen, og nyankomne somaliske foreldre som aldri før har satt sine ben i en skolebygning. For begge parter er det viktig å bli klar over hva det innebærer å være i en relasjon der den ene parten er helt på hjemmebane og den andre på bortebane.

Oppsummert har jeg i denne delen poengtert at relasjoner dreier seg om individenes vilje til å etablere en forståelse av andres bakgrunn og leveste. Da jeg startet arbeidet med avhandlingen hadde jeg svært liten kjennskap til landet Somalia og den somaliske befolkningen både i og utenfor Somalia. Gjennom ulike kilder har jeg skaffet meg en oversikt om landet og menneskene som har sin opprinnelse fra Somalia. Litt av denne kunnskapen er gjengitt i avhandlingen – begrunnelse for det følger i kapittel 2.10.

2.10 Empiriske kilder

I arbeidet med avhandlingen har jeg dratt nytte av slike empiriske kilder: Andre forskeres innsamlede kunnskap, andres kategorisering av data samt egen innsamlet empiri. Én type empiri er historisk, sosial og kulturell kunnskap som er innsamlet og analysert av andre forskere som har jobbet direkte opp mot og i Somalia. En annen kategori empiri er statistiske tabeller og figurer. Blant annet har jeg benyttet meg av data og tall samlet og systematisert i tabellform av Statistisk sentralbyrå. En tredje empiritilgang er utdanningsetaters kunnskaper om elev- og lærersammensetning ved de ulike skolene i utvalgs kommunene. Jeg har altså valgt de skolene som utdanningsetaten i Oslo kommune og byen i Nord-Norge har foreslått som best egnet for mitt prosjekt. Disse kildene er sekundærempiri, og har vært svært viktige for meg - både i forhold til å oppnå kunnskap om forskjellige sider ved Somalias historie, kultur og samfunnsforhold, men også for å gjøre meg i stand til å skaffe informanter til prosjektet. Uten en viss kunnskap om Somalia er det overveiende sannsynlig at jeg ikke hadde klart å oppnå tilstrekkelig tillit i informantgruppen til å kunne gjennomføre planlagte intervju. Overfor enkelte informanter viste deg seg å være helt nødvendig å dokumentere viten om Somalia for å få anledning til å gjennomføre samtaler. I og med at jeg verken har vært i Somalia eller snakker språket har jeg således vært avhengig av sekundære kilder for å skaffe meg så god oversikt som mulig over folket, kulturen, geografien og den politiske tilstanden i landet. Oppsummert har jeg benyttet følgende sekundære kilder:

- Historisk, kulturell og sosial informasjon om Somalia
- Statistikk (primært fra Statistisk sentralbyrå)
- Skoleetatens kilder i utvalgte kommuner

Egen innsamlet empiri i tillegg til en kombinasjon av sekundærkildene gjengitt ovenfor har gjort meg i stand til å kontekstualisere mine informanter. Uten denne bakgrunnskunnskapen ville jeg vært dårligere rustet til å møte de somaliske foreldrene. Det er imidlertid flere grunner til at bruk av sekundær empiri og sekundære kilder har vært nødvendig i denne studien. Å sette i gang et forskningsprosjekt med så begrenset kunnskap om temaet som jeg hadde er utfordrende. Fordi jeg manglet sentral bakgrunnsinformasjon anså jeg også at faren for å overse viktige momenter i den empiriske prosessen kunne være stor. Slike bakgrunnsfakta kunne jeg selvsagt ha tilegnet meg uten å nedfelle det skriftlig i avhandlingen, men jeg mener det er viktig poeng at empirien kontekstualiseres også for leseren. Å være leser av en analytisk tekst basert på et empirisk materiale man ikke kjenner bakgrunnen til, kan komplisere forståelsen av ulike empiriske og analytiske sammenhenger. Når informantene sammenligner sin bakgrunn og fortid med livet de lever i Norge kan det være vanskelig å danne seg oppfatninger om deres ståsted om man ikke i det minste kjenner overfladisk til forholdene i landet de har forlatt. Av disse grunner anser jeg det som viktig at leseren gjennom sekundærempiri blir presentert for landet Somalia, hvordan det har vært og hvordan det nå er å leve der. Å forstå andres livsverden er viktig for forskeren som jobber direkte med tematikken, men også for leseren av avhandlingen. Kapitlene som i større eller mindre grad inneholder sekundære kilder er kapittel 4 og 5.

2.11 Oppsummering

Kapittel 2 ”*Forskningstema: Fokus og forskningsspørsmål*” ble innledet med en presentasjon av avhandlingens *målsetting* – å bidra til økt forståelse av utfordringer både foreldre og lærere står overfor når det gjelder å håndtere

problematikken mellom somaliske hjem og norsk skole. I kapittel 2 ble også forskningsspørsmålene presentert: *Hvordan involverer somaliske foreldre seg i sine barns skolegang i Norge? Og hvilke forhold har betydning for foreldrenes involvering? Hvordan involverer norske lærere seg i somaliske elevers skolegang i Norge? Og, hvilke forhold har betydning for lærernes involvering?* Videre i kapittel 2 beskrives innvandring som fenomen, etterfulgt av en oversikt over innvandringsstatistikk i Norge, samt en presentasjon av oppdatert begrepsbruk og definisjoner. Mange somaliere som innvandrer til Norge er barn, derfor litt om situasjonen for disse, etterfulgt av en presentasjon av introduksjonsloven samt en diskusjon rundt håndheving av loven. Kapittel 2 avsluttes med en gjennomgang av begrepet relasjon og til sist en oversikt over ulike sekundære kilder jeg drar nytte av i avhandlingen. Kapittel 3 vil handle om avhandlingens teoretiske rammeverk.

3 TEORETISK RAMMEVERK

3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg beskrive og drøfte de teoretiske tilnærmingene i avhandlingen. Det teoretiske hovedfokus er rettet mot somaliske foreldres habitus og deres forvaltning av sosial og kulturell kapital i samhandlingen med norske lærere og den norske skolen. Pierre Bourdieus teori om habitus og forskjellige kapitalformer er viktigste referanse. Begrepet symbolsk kapital vil til en viss grad være relevant for å oppnå kunnskap om likheter og forskjeller internt i foreldregruppen. Eksempler på dette kan være at enkelte foreldre fremstår som mer «vellykket» enn andre fordi de internt i den somaliske gruppen forvalter symbolsk kapital som fremstår som attraktiv for somaliere, men som norske lærere eller andre nordmenn neppe vil vurdere verdien av. Dette kan dreie seg om hjemmenes størrelse og møblement, klær, utstyr etc. som signaliserer høy eller lav status.

I og med at somaliere i Norge scorer lavt på de fleste levekårsstatistikker er en vanlig bekymring blant norske statsforvaltere at denne tendensen skal fortsette i fremtiden, og at den somaliske gruppen ikke skal klare å heve sin lave plassering i norske talldata. Engebrigtsen, Bakken og Fuglerud (2004) beskriver dette i artikkelen «*Somalisk og tamilsk ungdom*». I sin fremstilling refererer de til flere norske forskere som statistisk viser at den tamilske og den somaliske gruppen i Norge ofte blir trukket frem som motsetninger når det gjelder integrering. Disse gruppene representerer statistiske ytterpunkter i innvandrerbefolkningen i forhold til en rekke levekårsindikatorer. Tamiler skiller seg ut gjennom høy deltakelse i arbeidsmarkedet, lav arbeidsledighet og relativt god inntekt sammenlignet med andre innvandrergrupper. Somaliere kommer svært dårlig ut i forhold til disse økonomiske målene. Artikkelforfatterne stiller spørsmål ved om slike levekårsforskjeller vil reproduseres over generasjoner. I utgangspunktet kan det være rimelig å anta at uansett bakgrunn vil dårlige økonomiske og materielle kår

være faktorer som kan påvirke ungdom i negativ retning (Fuglerud red. 2004): 142). I Engebriksen et. al. sin studie (2004) er det imidlertid mange og vesentlige *likheter* mellom ungdomsgruppene – som statistikken plasserer i hver sin ende av levekårskalaen (ibid.:168). Et hovedtrekk er at begge gruppene gir uttrykk for en sterk familieorientering. Dette viser seg på flere områder: Uansett bakgrunn har ungdommene nære relasjoner til foreldrene, de tilbringer mye av tiden i hjemmet, de har i liten grad atferdsproblemer, de viser gjennom sin etniske identifikasjon og holdninger til foreldrenes bakgrunn at de er opptatt av den kulturen som foreldrene er vokst opp i. Et annet fellestrekk for begge gruppene er at flere av ungdommene er mer opptatt av å tilpasse seg norsk kultur og tradisjoner enn det foreldrene er. Samtidig er det en del av ungdommene både blant tamilene og somalierne som klart tar avstand til det norske (ibid.: 162).

Funn som omhandler forskjeller mellom de to gruppene dreier seg om skole og fritid. Tamilene har et mindre problemfylt forhold til skolen, de har høyere utdanningsplaner og oppnår noe bedre skolekarakterer enn somalierne. Det skal i denne sammenheng påpekes at tamilene har lange tradisjoner i en utpreget skriftlig kultur, blant annet har foreldregenerasjonen vært preget av et engelsk skolesystem. Dette har, sammen med deres minoritetsposisjon på Sri Lanka, gjort utdanning til en sentral ressurs for mobilitet. Man kan derfor anta at skolesystemet som «disiplineringsregime» er kjent og internalisert blant tamiler. Når man så legger til at tamilske ungdommer tilbringer mesteparten av tiden sin i hjemmet og i tamilske organisasjoner der skoleprestasjoner er høyt verdsatt, og der det gis praktisk støtte til skolearbeidet, kan dette langt på vei forklare disse forskjellene (ibid.: 168-169).

Begge foreldregruppene i artikkelen «Somalisk og tamilske ungdom» (2004) uttrykker tydelig at utdanning er en viktig forutsetning for å klare seg i Norge. Både somalierne og tamilene signaliserer forventninger om at barna deres skal ta høyere utdanning, og de ønsker også å støtte barna sine i dette prosjektet. *Ønsket* om utdanning er kanskje den mest uttalte strategi for tilpasning og sosial

mobilitet i en minoritetskontekst, men kan være svært vanskelig å gjennomføre i praksis – særlig i den somaliske gruppen. I og med at skolesystemet i Sør-Somalia har ligget nede siden borgerkrigen i 1990 har både barn og mange voksne lite eller ingen skolegang (ibid.:151). I tillegg til manglende skolegang er det rimelig å anta at flere aspekter ved somalisk familieorganisering i Norge kan skape problemer for foreldrene i forhold til å støtte sine barn i skolearbeidet. Forholdsvis mange somaliske barn har mistet en av sine foreldre i borgerkrigen, og vokser opp med en forelder (oftest mor) og mange søsken. Familier som i tillegg til dette har problematisk økonomi og begrenset familienettverk, kan ha vanskeligheter med å støtte ungdommene i skolearbeidet og utøve nødvendig autoritet og kontroll.

Undersøkelsen jeg har referert til ovenfor skisserer tre aspekter som fremstår som sentrale for å forklare ulikhetene mellom grupper i foreldregenerasjonen og tilsvarende likheter i ungdomsgenerasjonen slik den fremkommer i studien. Det ene momentet er familiesamhold og familiestøtte (konsonans) som grunnleggende ressurs for at barn og unge skal tilpasse seg samfunnets grunnverdier. Det andre er den norske skolens betydning for sosial og kulturell utjevning (akkulturasjon), og det tredje er betydningen av at familie og skole har felles mål for barnas utdanning i vid forstand. Engebriksen et.al. (2004) fremmer antakelser om at funnene i deres undersøkelse, som viser økende likheter mellom somalisk og tamilsk ungdom i Norge, kan peke i retning av større grad av sosial og kulturell utjevning for somalierne i fremtiden. Kanskje vil den sosiale reproduksjonen av negative livsvilkår svekkes med tiden. Slike optimistiske antakelser er det imidlertid ikke mulig å bekrefte nå.

Ettersom avhandlingens teoretiske overbygning er rettet mot forvaltning av sosial og kulturell kapital, jf. Pierre Bourdieu, vil de neste kapitlene (3.2 - 3.7) omhandle en gjennomgang og diskusjon om Bourdieu, habitus og kapitalformene.

3.2 Pierre Bourdieu

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002) utviklet begrepene om habitus, sosial, kulturell, økonomisk og symbolsk kapital. Bourdieu var elev av den franske professoren Claude Lévi-Strauss, som hadde som vitenskapelig mål å avdekke de universelle strukturer som fører til ulike former for samfunnsformasjoner og religiøs praksis. Ettersom Bourdieu var Claude Lévi-Strauss elev var han lenge faglig engasjert med den strukturelle tenkemåten. Både styrken og svakheten i dette perspektivet var at man kunne se bort fra enkeltmenneskets følelser og hensikter når et samfunn skulle undersøkes, man kunne i stedet gå rett til strukturen - «strukturen tenker i meg», sa Lévi-Strauss. Motsetningen til samfunnsvitenskapen som tar utgangspunkt i menneskets *handlinger* – fra Weber til Parsons – blir dermed dramatisk. Bourdieu ble etter hvert plaget av denne striden mellom «struktur» og «aktør»-perspektivet (Bourdieu 1995:22).

Bourdieu's løsning ble begrepene om «strukturasjon» og «praksis i et strukturert felt», jf. Giddens (2002). Bourdieu forfekter at den praktiske virksomheten er menneskets kroppslige forhold til- og omforming av omgivelsene. Den skjer ut fra kroppens habitus, dens tillærte og tilvante handlemåter og tolkningsmønstre, som igjen er dannet gjennom tidligere praktisk virksomhet, særlig under oppveksten. I dette ligger at tenke- og handlemåter er strukturert av handlingsfeltet, og er samtidig en virksomhet. Enhver er derfor «aktør», en på samme tid en strukturert og strukturerende virksom kropp (Bourdieu 1995:23).

Bourdieu var opptatt av den skjulte makten i samfunnet, som er i menneskene, og som påvirker deres valg. Til dette kan hevdes at Bourdieu inntar samme ståsted som funksjonalistene, ettersom også disse fremhever hvordan menneskene gjenskaper og reproducerer sine livsvilkår gjennom sine handlinger slik at det sosiale systemet består. På mange måter er dette en habil innvending, men Bourdieu's anføringer på dette feltet er et bidrag ment for å *endre*

samfunnsforholdene, jfr. Bourdieu & Passeron (1971). Bourdieu betrakter sin samfunnsforskning som en slags sosio-analyse i analogi med psykoanalysen fordi den skal gjøre individene *oppmerksomme* på hvordan deres virksomhet og de mest umiddelbare atferdsmønstre er strukturasjoner av en tilgrunnliggende samfunnsstruktur - dette for at det altså skal bli mulig å forandre disse atferdsmønstrene (Bourdieu 1995:23).

Om man drar denne tenkningen inn i mitt prosjekt innebærer dette at når de involverte aktører i somaliske skoleelevers livsverden blir *oppmerksomme* på deres livsvilkår og utøvende praksis, kan det bli mulig å endre forholdene, slik som antydnet i Engebrigtsen et.al. (2004). Selektiv akkulturasjon ⁸kan da bli en generell tilpasning for somaliere i Norge med sosial utjevning som sannsynlig utfall. I det følgende en presentasjon av begrepene habitus, sosial, kulturell og symbolsk kapital. Habitusbegrepet fremstår som sentralt i denne fremstillingen, og undergis en særlig diskusjon i kapittel 3.3. før jeg gjennomgår kapitalformene i kapittel 3.5 - 3.7.

3.3 Habitus

Begrepet habitus er utførlig behandlet i sosiologisk faglitteratur. Slik man forstår begrepet i dag, først og fremst gjennom Pierre Bourdieus bruk av begrepet, handler det kort og forenklet sagt om tillærte tanke- adferds eller smaksmønstre. Disse mønstrene er resultat av tilegnelse av sosiale strukturer og kulturell læring gjennom individers og gruppers erfaringer. Habitus er beskrevet som disposisjoner individer tilegner seg i en tidlig sosialiseringfase, og som de konsoliderer gjennom senere valg i livet (Bourdieu 1993). Habitus referer imidlertid til mer enn normer og verdier, fordi det er en del av dagliglivets handlinger. Mye ligger i underbevisstheden – herav bruken av begrepet disposisjon (Bourdieu 1990a). Habitus er også et sett av evner (disposisjoner)

⁸ Akkulturasjon kan defineres som den psykososiale tilpasning som skjer når individer fra en opprinnelig kultur møter andre kulturer (Kvernmo 2002:13).

som individene er i besittelse av for å være i stand til å handle, tenke og orientere seg effektivt i den sosiale verden. Disse evnene oppnås gradvis gjennom en læringsprosess (erfaringer tilegnet i barndommen er av særlig betydning). Habitus har videre karakter av å være langvarige disposisjoner. Ettersom de involverte adferdsmønstre er seiglivet, kan habitus betraktes som en personliggjort form for kapital (ibid.). Denne personliggjorte form for kapital består av ulike porsjoner kapital (symbolsk, kulturell, økonomisk og sosial) som individet tilegner seg gjennom livet. Det er altså et spørsmål om både kropp og sjel (Bourdieu & Passeron 1990).

Bourdieu (1986) mener at jo større grad av symbolsk kapital individet har (og jo høyere posisjon), dess større symbolsk makt er det sannsynlig at individet er i besittelse av. I følge Bourdieu oppnår individet symbolsk makt gjennom utdanning og sunn fornuft. Bourdieu ser på utdanningssystemet som et system som produserer et kulturelt monopol som oppdrar et "*homo linguisticus*". (Bourdieu & Passeron 1990). Videre eksisterer symbolsk makt gjennom dagliglivets rutiner (Bourdieu 1986, 1993). Det dreier seg om en usynlig makt som gjennom hverdagslivets rutiner legitimeres og derigjennom "lovfestes". At rutineene fremstår som både fornuftige og vanlige er nødvendig for at makt skal kunne knyttes til dem. Legitimering av sannhet er knyttet sammen med (institusjonalisert) kontroverser i et (autonomt) felt. Kontroverser dreier seg om dannelsen av legitime definisjoner av ting. Å skape grenser er å etablere regioner. Agenter, betraktet som representanter for en gruppe, kan etablere andre menneskers identitet ved å gi dem navn og klassifisere dem (Bourdieu 1991). Å tildele navn på ulike grupper foreldre er en form for klassifisering. For eksempel kan det ligge mye symbolsk makt i klassifiseringen "den somaliske foreldregruppen".

Hva angår habitus er dette et gammelt begrep, og ble faktisk brukt allerede av Aristoteles. Ordlyden var på den tiden «hexis», og betegnet en varig og ervervet, altså en ikke medfødt egenskap. I middelalderens filosofi hos bl.a. Thomas

Aquinas blir begrepet *hexis* latinisert til *habitus*. Begrepet slik det anvendes i dag ble introdusert av den franske sosiologen og antropologen Marcel Mauss, og senere videreutviklet av Pierre Bourdieu (www.leksikon.org/print.php?n=5044: Lesedato: 140308). Mauss beskriver ”techniques of the body” (senere *habitus*) som høyt utviklede kroppsfunksjoner som også innlemmer aspekter fra den gitte kulturen. Slike teknikker kan også deles inn i kategorier som kjønn og klasse, altså at kjønn og klasse har betydning for blant annet den måten man bruker kroppen når man for eksempel skal spise eller gå. Fysiske (kroppslige) teknikker er tilpasset sosiale situasjoner, for eksempel hvordan elever lærer seg å agere kroppslig i kommunikasjon med lærer - at de for eksempel rekker hånden rett opp når de ønsker å si noe til lærer. Å rekke opp hånden før man snakker i klasserommet er noe av det første elevene lærer når de begynner på skolen. Teknikken er en egenskap som er lært (Latin: *habilis*). Pierre Bourdieu og Norbert Elias utviklet Mauss ideer videre til *habitus* slik vi forstår og anvender begrepet i dag (<http://64.233.183.104/search?q=cache:nPfs632JLAJ:changingminds.org/disciplines/sociology/theorists/mauss.htm+habitus+marcel+mauss&hl=no&ct=clnk&cd=2&gl=no>. Lesedato: 140308).

Bourdieu's generelle poeng er at all sosialisering fungerer som en inkorporering av sosiale strukturer som individet siden bærer med seg. Når Bourdieu bruker ordene inkorporering eller kroppsliggjøring er det for å understreke at påvirkningen ikke er bevisst, men at den ved en form for automatikk innlemmes i kroppen. Et godt eksempel på et tillært handlingsmønster man kan si utføres av kroppen uten refleksjon er å skrive. Håndskriften utføres som oftest på samme måte av kroppen (hånden) hele livet igjennom uten at selve skriften er et resultat av vilje eller bevissthet. Med automatikk menes på den annen side ikke et slags datasystem som er programmert inn i individet, og som bestemmer individets handlinger i all evighet. *Habitus* er ikke uforanderlig, selv om det er varig. *Habitus* kan endres av senere sammenhenger i livet – håndskriften kan for eksempel forfines hvis man for eksempel skal utdanne seg til kaleografiskribent. *Habitus* er delvis et system av disposisjoner. Med disposisjon menes en tilbøyelighet eller et anlegg for å handle på bestemte måter mer enn det er tvang.

Habitus fungerer alltid i forhold til en sosial sammenheng (www.leksikon.org/print.php?n=5044: Lesedato: 140308).

Habitus er altså sosialt tilegnet og går inn i kapitalvolumet til en agent. Habitus blir konstituert i miljøet som omgir en person. Den finnes ikke i blodet, i genene eller i kroppens fysikk. Habitus er noe man tilegner seg, den tilhører den sosiale sfæren. Kapitalvolumet er den samlede økonomiske, sosiale og kulturelle kapital en sosial agent besitter. Sosial agent er betegnelsen på individene som opererer i det sosiale rom. Bourdieu deler det sosiale rom inn i forskjellige sosiale felt. Hvert felt baserer seg på et doxa, det vil si noe alle agentene enes om som verdifullt, og som det ikke stilles spørsmål ved. Som oftest kan sosiale agenter operere innenfor flere sosiale felt. For eksempel er alle agentene innenfor feltet litteratur enige om at litteratur er verdifullt, og dette stilles det ikke spørsmål ved. Innenfor dette feltet, som i ethvert sosialt felt, pågår det imidlertid til enhver tid strid om å få definere kriteriene for hva som er den "riktige" og "gode" smaken (www.dictum.no/Arkiv/habitusno.html. Dato: 140308). Hvis habitus får virke under de samme sosiale strukturer som den er et produkt av, har den en tendens til at være reproduserende, som for eksempel lærerungen som selv blir lærer. (www.leksikon.org/print.php?n=5044: Lesedato: 140308).

En klargjørende oppsummering av habitusbegrepet gjengitt i Hurst (2007) er beskrevet slik:

An individual's *habitus* or system of stable dispositions to view the world in a particular way, is a direct product of the person's structural situation; in fact it is the psychological embodiment in the objective conditions in which one lives. Thus, different life conditions give rise to different forms of habitus and those exposed to the same conditions will develop the same habitus (Bourdieu 1990 i Hurst 2007:227).

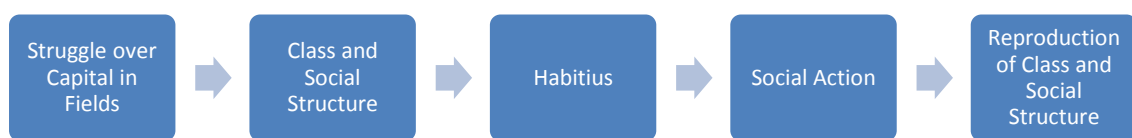
Og videre:

The habitus, in turn, has a direct constraining effect on the social action of individuals, which, coming full circle, contributes to reproducing the social structure. For example, an adolescent who lives within a structure with poor job opportunities as evidenced by the experiences of his or her parents will develop

a view that the chances of success are slight and that school makes no difference. This leads to behavior that accommodates him or her to a menial job, which in turn reinforces the existing job opportunity structure. Nothing changes (Hurst 2007: 227-228).

Sitatet ovenfor er et eksempel på reproduksjon av sosial struktur. Figur 2 nedenfor skisserer i grove trekk Bourdieus modell av sosial reproduksjon.

Figur 2: En generell modell av Bourdieus gjennomgang av sosial reproduksjon (Hurst 2007):



Figuren kan leses slik: Bourdieu antar at individene konkurrerer innenfor ulike “felt” (skolesystemet kan være et slikt felt) i en kamp om økonomisk, kulturell og sosial kapital. Disse feltene utgjør ulike posisjonelle nettverk (Bourdieu & Wacquant 1992). Som et resultat av disse “kampene” okkuperer individene ulike klasser som varierer i antall og form ut i fra deres økonomiske, sosiale og kulturelle kapital. Noen grupper besitter stor grad av rikdom, omfattende sosiale nettverk og “fancy” smak og livsstil, mens andre grupper ikke gjør det. Ressursene kan brukes til å rettferdiggjøre deres besittelse av kapital. Tilstedeværelse eller fravær av ressurser former en stor del av den sosiale kontekst (klasser og sosial struktur) som individer lever i, og disse objektive omgivelser fremmer dannelsen av smak, livsstil og måter å betrakte verden på. Ulike livsforhold danner ulike former for habitus. Når disse eksponeres for de samme betingelser, vil de utvikle samme habitus (Bourdieu 1990). Habitus vil i sin tur ha en direkte innskrenkende effekt på individenes handlingsrom (social action) som, for å fullføre modellen, bidrar til reproduksjon av den sosiale strukturen (Hurst 2007:227). En illustrasjon av modellen kan for eksempel være en ungdom som lever innenfor en struktur med begrensede jobbmuligheter. Ungdommen som over tid ser at foreldrene ikke har jobb vil kunne utvikle et

ståsted om at sjansene for å oppnå suksess i arbeidsmarkedet er små, og at å gå på skole ikke vil gjøre noen forskjell, Dette fører igjen til atferd som tilpasser ungdommen til lite attraktive jobber, som igjen forsterker den eksisterende struktur av begrensede jobbmuligheter - ingenting endres (ibid.).

MacLeod (1987) mener at Bourdieu fremmer et viktig element i teorien om sosial reproduksjon, men for å oppnå en adekvat teori på dette feltet mener MacLeod (1987) at følgende faktorer må være tilstede:

We must appreciate both the importance and the relative autonomy of the cultural level at which individuals, alone or in concert with others, wrest meaning out of the flux of their lives (MacLeod 1987:139).

Han hevder at teoriene om sosial reproduksjon ofte ignorerer enkeltmenneskenes livserfaringer i gruppen de tilhører (kvinner, minoriteter etc.). Disse utelatelsene kan bidra til å begrense teoriens mulighet til å forstå disse menneskenes habitus - og vil dermed ikke kunne forklare verken den sosiale setting, eller de sosiale mekanismer som oppstår i og mellom ulike grupper.

MacLeod dokumenterer dette poenget gjennom sin case studie «*Ain't No Makin' It? Aspirations and Attainments in a Low Income Neighborhood*». Studien belyser på en interessant måte teorien om sosial reproduksjon. Jay MacLeod tar oss med inn i Clarendon Heights, et amerikansk boligprosjekt for ungdom i lavinntektsgrupper. Forskningsprosjektet handler om livsvilkår og atferd blant to ulike grupper tenåringsgutter. The «Brothers» er en gjeng sorte gutter og the «Hallway Hangers» er hvite. Over tid observerer MacLeod at tenåringene i begge gruppene utvikler lavere fremtidsaspirasjoner enn det de faktisk hadde i utgangspunktet. På en levende måte demonstrerer MacLeod faktorene som på ulike måter fremmer de negative fremtidsvisjonene i ungdomsgruppene (Hurst 2007:228).

Blant the «Brothers» tyder mye på at suksessraten øker når man inkluderer søskens yrkesvalg og positive foreldre i analysen. En ikke uvesentlig andel av foreldrene mener at forholdene for den sorte befolkningen er forbedret i det amerikanske samfunnet, og disse foreldrene oppmuntrer sine barn i skolearbeidet i større grad enn foreldre med en annen oppfatning. The «Brothers» har gjennomsnittlig vært involvert i boligprosjektet en kortere periode enn the «Hallway Hangers». De er fiendtlig innstilt i sitt syn på den andre gruppen, som på sin side igjen betrakter de sorte med forakt. Disse omstendighetene innebærer at the «Brothers» aksepterer ideologien om at suksess er mulig så fremt man har riktige holdninger og at man i tillegg anstrenger seg for å oppnå sine mål. De betrakter the «Hallway Hangers» som tapere, fordi de til tross for at de er hvite, og dermed i følge dem ble født med mye bedre fremtidsutsikter enn sorte, likevel befinner seg i det nederste sjiktet på samfunnets stige (ibid.).

Forklaringen på hvorfor the «Brothers» likevel senker sine ambisjoner og fremtidsaspirasjoner er en kombinasjon av at skolen generelt devaluerer deres kulturelle kapital - lærere har lave forventninger, viser dårlig oppfølging, guttene opplever diskriminering og de sliter med selvbebreidelser. Skolens behandling av ungdommene medfører at guttene yter lite. I og med at de samtidig aksepterer, og også er enige i samfunnets prestasjonsideologi som sier at «det er den enkeltes egenskaper og egen streben som avgjør hvor langt man kan nå», betyr dette at lav grad av egeninnsats fører til høy grad av selvbebreidelser. Kombinasjonen lav egeninnsats/høy grad av selvbebreidelser innebærer reduserte forventninger og fremtidsaspirasjoner (ibid.).

I motsetning til the «Brothers» er ikke the «Hallway Hangers» enige i samfunnets prestasjonsideologi, til tross for at de er hvite. Denne gruppens livsbetingelser er av en slik art at de ser få bevis på ideologiens eksistens. Deres foreldre og søsken har ikke prestert særlig bra til tross for deres hvite hudfarge; mange av foreldrene mener at de blir hesjet med av samfunnet, guttene har bodd i leilighetene i en lengre periode enn the «Brothers», og de har i tillegg en lengre

historikk i forhold til velferd. De har ikke opplevd at utdanning har medført suksess for noen i deres nære omgivelser. Disse omstendighetene har utviklet kynisme i forhold til samfunnets prestasjonsideologi, og deres egen subkultur utøver press som oppmuntrer avvisning av forhøyede fremtidsaspirasjoner. Dette innebærer begrensede aspirasjoner og negative holdninger til skolen. Det siste resulterer i sin tur til svak skoleinnsats og dårlig oppfølging fra lærerne – som igjen forsterker begrensede aspirasjoner, der resultatet er negative holdninger fra andre. Dette innebærer lav selvrespekt utledet av andres negative holdninger. At omverden ser ned på en forsterker samholdet internt i gruppen - som opptrer i forhold til egendefinerte verdier og holdninger fordi andre svikter dem (Hurst 2007: 228 - 229). På ulike måter blir resultatet likt for disse to ungdomsgruppene. Amerikas løfter om å ta i mot alle med åpne armer og gi alle like muligheter oppleves som et tomt løfte som ikke innfris, verken for the «Hallway Hangers» eller the «Brothers».

En interessant sammenligning er at funn fra MacLeod studie i 1987 i stor grad samsvarer grad med Paul Willis klassiske studie fra 1977 *“Learning to labour – how working class kids get working class jobs”*. I denne boka beskriver Willis hvordan han fulgte en gruppe gutter gjennom deres to siste skoleår og inn i arbeidslivet. Sentrale funn i Willis prosjekt er at det synes som at det er guttenes egen kultur som blokkerer læring og hindrer realisering av utdanningsmål. Kulturen guttene lever i og er en del av uttrykker motstand mot formelle utdanningsmål, hvilket innebærer at guttene blir dømt til en vei utenom utdanning, og direkte inn i lavtlønnet arbeid. Paul Willis viser gjennom sin dybdestudie hvordan guttenes egen kultur guider disse arbeiderklasseguttene direkte til butikkgulvene (Willis 1977).

3.3.1 Kauai-undersøkelsen

En annen innvending mot Bourdieus teori om sosial reproduksjon er Kauai-undersøkelsen fra Hawaii. Studien viser at til tross for vanskelige livsvilkår fra

tidlig alder og få muligheter til å endre strukturene man lever under, er det likevel mange sosialt underprivilegerte barn som klarer å endre sin status - og over tid, også sin habitus (Long og Vaillant 1984).

I en periode på 32 år fulgte et forskerteam med psykologene Emmy Werner og Ruth Smith i spissen (Werner og Smith 1992) samtlige barn (689 barn) som ble født på øya Kauai i 1955. Utgangspunktet for prosjektet var forskernes ønske om å studere hvordan det går med barn som er født i samme år i samme område. Forskerne hadde også som mål å kartlegge ulike forhold i barnas familie og omgivelser, blant annet hvordan forskjellig typer motgang og traumer virket inn på barnas utvikling og tilpasning. En del av prosjektet gikk i tillegg ut på å finne ut hvor mottakelige barn er for å få en negativ utvikling etter å ha vært utsatt for blant annet følgende definerte risikofaktorer: Ufaglærte fedre og liten skolegang for foreldre, arbeidsløshet i foreldregruppen, dødsfall i familien, fraværende far, nye søsken før 2 års alder, sykdom hos foreldre, skifte av bolig/skole, fattigdom, psykiske helseproblemer, vold og liten stabilitet i hjemmet. Barn med fire eller flere av disse risikofaktorene, regnet de med ville være spesielt utsatt for å få problemer. Blant de til sammen 689 barna i studien var minst fire slike faktorer til stede ved fødselen hos 210 av barna. Et av funnene fra prosjektet var at to tredjedeler i denne risikogruppen fikk alvorlige lærevansker, og senere psykiske og atferdsmessige problemer. Det mest interessante funnet var imidlertid at en tredjedel klarte seg like bra som de som ikke tilhørte risikogruppen (Werner & Smith 1992).

3.3.2 Barns habitus og omgivelsene

Werner & Smiths funn i Kauai-undersøkelsen indikerer at innvendingene som er reist mot Bourdieu kan ha noe for seg – det er ikke nødvendigvis slik at livsvilkårene reproduseres. Hva kjennetegnet tredjedelen av barna i risikogruppen som klarte seg fint til tross for et vanskelig utgangspunkt? Et av forskernes viktigste funn var at familiære forhold og støttende faktorer utenfor

familien spilte en stor rolle. Barnas intelligens var gjennomsnittlig eller høyere, deres temperamentstrekk utløste positiv respons fra omgivelsene og de hadde ferdigheter og verdier som gjorde at de utnyttet sine muligheter. I tillegg hadde de tro på at motgang kunne overvinnes, samt at de hadde realistiske utdannings- og arbeidsplaner. De viste også stor grad av ansvarlighet. Det må i tillegg poengteres at i familier der foreldrene sviktet hadde barna nær kontakt med andre støttende voksne i de nære omgivelsene, for eksempel en lærer (Werner & Smith 1992).

3.3.3 Løvetannbarn

I et intervju med psykologene Solveig Bugge Lande og Bjørn Lande på nettstedet sinneshelse.no fremkommer at kategorien barn som klarer seg mot alle odds, slik Werner & Smiths studie viser (Werner & Smith 1992) på norsk gjerne kalles "løvetannbarn". Uttrykket henspiller på livsdugeligheten til slike barn. De knekkes ikke, men har en elastisitet og et pågangsmot som hjelper dem med å finne konstruktive løsninger. Werner & Smith (1992) poengterte at en av årsakene til at barn med sviktende foreldre klarte seg bra var fordi de hadde kontakt med andre voksenpersoner (www.sinneshelse.no/artikler/barn_saarbarhet.htm).
Lesedato: 190410).

Engebriksen et.al (2004) sin studie referert til i kapittel 3.1 fremmer en optimistisk analyse av somaliere i Norge i dag - der sosial og kulturell utjevning fremstår som en mulighet. Som Werner & Smith (1992) i sin omfattende studie kunne dokumentere, klarte 1/3 av risikobarna seg bra. Om man ser på Werner og Smiths definerte risikofaktorer samsvarer disse i stor grad med risikofaktorer somaliske barn i Norge er utsatt for (liten skolegang i foreldregruppen arbeidsløshet, dødsfall i familien, fraværende far, nye søsken før to års alder, sykdom hos foreldre, skifte av bolig/skole, fattigdom, psykiske helseproblemer etc.). Som jeg tidligere har poengtert er ikke barna/elevne direkte gjenstand for mitt prosjekt. Mitt fokus har vært rettet seg mot foreldre- og lærergruppen. Et

prosjekt i flerkulturelt forebyggende arbeid mellom barn og unge (Engvoldsen 2010) har studert hvilke beskyttelsesfaktorer som bidrar til mestring og motivasjon, og som forebygger frafall blant somalisk ungdom i den norske skolen. Arbeidet fokuserer primært på elevperspektivet, og representerer dermed et viktig bidrag til mitt prosjekt. I det følgende sentrale funn fra studien:

3.4 Beskyttende faktorer blant somalisk ungdom i Norge

I studien ”*Somalisk ungdom i norsk skole. En kvalitativ undersøkelse av beskyttende faktorer blant somalisk ungdom*” (Engvoldsen 2010) tas det utgangspunkt i begrepene beskyttelsesfaktorer, mestring og forebygging. Beskyttelsesfaktorer er det motsatte av risikofaktorer, og kan for eksempel være flere omsorgspersoner, mye oppmerksomhet fra foreldre, godt forhold til søsken, foreldre i stabile jobber, gode venner osv. (Borge 2003 i Engvoldsen 2010:13). I tillegg til risikofaktorene fokuserer Engvoldsen også på at samme type risiko kan virke ulikt på ulike mennesker (Engvoldsen 2010:13). Ved hjelp av Borge (2003) deler hun risikobegrepet i tre; *individuell risiko* (flyktningebarn, lynne osv.), *familiær risiko* (alkoholmisbruk, krangler, lavt utdanningsnivå, arbeidsløshet osv.) og *samfunnsmessig risiko* (krig, katastrofer osv.) (Borge 2003 i Engvoldsen 2010). Gjennom risikobegrepet rettes fokus mot beskyttelsesfaktorer - her bruker hun eksempler hentet fra Kauai-prosjektet (Werner & Smith 1992), hvor forskerne fant følgende beskyttelsesfaktorer: Når barna i Kauai-undersøkelsen nådde skolealder, hadde tredjedelen motstandsdyktige ungdommer blant annet det fellestrekk at de på en god måte utnyttet de forutsetningene de var gitt. De var prestasjonsorienterte, gav uttrykk for at de ønsket å klare seg bra, hadde ønske om struktur i livet, de var sensitive og omsorgsfulle, sosialt oppmerksomme og hadde evne til å uttrykke følelser etc. For de utsatte ungdommene så det ut til at opprørstrang og protest mot autoriteter og verdier i samfunnet ikke var noen indikator på mestring (Klefbeck & Ogden 2003 i Engvoldsen 2010:12). Engvoldsen har valgt å benytte følgende definisjon av begrepet motstandsdyktighet eller resiliens:

Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik (Rutter 2000, på norsk i Borge 2003 i Engvoldsen 2010: 13).

Med støtte i Rutter (2000) i Borge (2003) fremmer imidlertid Engvoldsen også et viktig poeng hva angår viktigheten av å skille mellom normal utvikling og resiliens:

Når norske barn fullfører ungdomsskolen i Norge, kan dette kalles normal utvikling. Det er forventet at de skal klare det. Dersom somaliske barn derimot, (som kommer til Norge i ungdomsalder), klarer norsk ungdomsskoleeksamen på estimert tid, er det grunn til å kalle det resilient atferd. Disse har møtt en større utfordring, og har langt flere risikofaktorer, enn de mange andre barna som har mestret det samme (Engvoldsen 2010: 13).

På bakgrunn av dette kan man si at beskyttelsesfaktorene handler om egenskaper både ved individene selv og om deres omgivelser. En somalisk elev som har oppbackende foreldre og støttende lærere samtidig som hun eller han selv har et positivt syn på tilværelsen, vil kunne klare seg like bra som elever som ikke har vært utsatt for risikofaktorer som nevnt ovenfor.

Hva angår *mestring* og *resiliens* har ikke disse begrepene samme betydning. Mestring dreier seg i mye større grad om læring, og man behøver heller ikke være utsatt for risiko for å vise mestring. Sentralt her er å fokusere på hvert individs individuelle mestringspotensiale (Sommerschild 1998). Når det gjelder forebyggende arbeid demonstrerer Engvoldsen betydningen av slik virksomhet ved å vise til rapporten «Sluttere, slitere og sertifiserte» hvor betydningen av å jobbe forebyggende tydeliggjøres (Lødding 2009 i Engvoldsen 2010: 16). I Løddings rapport bekreftes at mange ikke-vestlige innvandrere⁹ ikke fullfører videregående skole, og at en tredjedel av alle som sluttet på yrkesfag, sluttet før

⁹ Begrepene vestlig og ikke-vestlig innvandrere ble i 2008 erstattet med verdensdelene, jf. <http://www.ssb.no/vis/omssb/1gangspubl/art-2008-10-14-01.html>. Dette er ikke implementert i Lødding (2009). Lesedato: 19042010

det første året var omme. Halvparten av disse hadde aldri begynt, de takket nei til plassene de var tilbudt. Dette viser at forebyggende virksomhet, altså å finne frem til beskyttende faktorer, må settes i gang på et tidlig stadium. I sitt arbeid har Engvoldsen valgt å lete etter beskyttende faktorer for å finne frem til tiltak som kan bidra til at hennes somaliske informanter og andre somaliske elever kan mestre skolen i Norge. Utgangspunktet er at når ungdommene og menneskene rundt dem har fokus på ressurser, kan dette oppmuntre til integreringsfokus (Fangen 2008 i Engvoldsen 2010:20).

Jeg har i kapittel 3.3 redegjort for Bourdieus begrep om habitus, og har utdypet ved å vise til ulike studier som impliserer habitus som en sentral del av det teoretiske grunnlaget. Eksemplene er hentet blant annet fra den sosiologiske klassikeren fra 1977 "*Learning to labour – how working class kids get working class jobs*" av Paul Willis) og MacLeods case studie fra 1987, "*Ain't No Makin' It? Aspirations in a Low Income Neighborhood*" I det følgende en gjennomgang av kapitalformene, der jeg starter med økonomisk kapital.

3.5 Økonomisk kapital

Økonomisk kapital er materielle verdier. Inntekt er et uttrykk for sosioøkonomisk erkjennelse, klasse. Høy inntekt tillater individer å bruke relativt mindre penger på primærbehov som mat, klær og bosted. Høy inntekt innebærer videre økt kvalitet på materielle ting man erverver seg, samt at mulighetene for å skaffe seg goder man ønsker, for eksempel ferier, reiser, barnepass og så videre oftest er til stede (Bourdieu 1986). Om økonomisk kapital sier Bourdieu:

Economic capital is at the root of all other types of capital and that these transformed, disguised forms of economic capital, never entirely reducible to that definition, produce their most specific effects only to the extent that they conceal (not least from their possessors) that the fact that economic capital is at their root, in other words – but only in the last analysis – at the root of their effects. The real logic of the functioning of capital, the conversions from one type to another, and the law of conservation which governs them cannot be

understood unless two opposing but equal partial views are superseded: on the one hand, economism, which, on the grounds that every type of capital is reducible in the last analysis to economic capital, ignores what makes the specific efficacy of the other types of capital, and on the other hand, semiologism (nowadays represented by structuralism, symbolic interactionism, or ethnomethodology), which reduces social exchanges to phenomena of communication and ignores the brutal fact of universal reducibility to economics (Bourdieu 1986:252-253).

3.6 Sosial kapital

Av både innholdsmessige og ideologiske grunner eksisterer ingen entydig mening om sosial kapital (Dolfsma og Dannreuther 2003, Foley og Edwards 1997), det finnes derfor heller ikke en fast definisjon av begrepet. Hvilket innhold man velger å legge i sosial kapital avhenger blant annet av fagdisiplin og prosjektets faglige nivå (Robinson et. al 2002). En rekke ulike rammer ligger til grunn for bruk av sosial kapital som begrep, det er derfor ikke overraskende at det eksisterer både uenighet og til og med motsetninger i forhold til hvordan man mener sosial kapital bør defineres (Adler and Kwon 2002).

Sosial kapital handler om verdien av sosiale nettverk - å binde like mennesker sammen, og med normer av gjensidighet bygge broer mellom de ulike (Dekker og Uslaner 2001). Adler og Kwon (2002) poengterer at kjernen i forskning som omhandler sosial kapital dreier seg om å innta en velvillig innstilling om at verdier andre besitter er verdifulle ressurser. Med dette som utgangspunkt definerer Adler og Kwon (2002) sosial kapital som *“tilgjengelig velvilje til individer eller grupper”*. Kilden til velvilje ligger i strukturen og innholdet i aktørenes sosiale relasjoner. Positive effekter kan hentes fra informasjon, delaktighet og solidaritet som strukturen gjør tilgjengelig for aktøren (Adler and Kwon 2002). Dekker og Uslaner (2001) fronter at sosial kapital fundamentalt sett handler om hvordan mennesker samhandler med hverandre. I litteraturen finnes et stort antall definisjoner av sosial kapital. For å illustrere begrepets omfattende bruksområde er 16 ulike definisjoner gjengitt i tabell 2 nedenfor. Som tabellen viser er begrepet nyttiggjort innenfor både samfunnsvitenskapelige og

økonomiske fagområder. Variasjonen avhenger av om fokus for definisjonen primært retter seg mot (1) relasjonene en aktør oppretter og vedlikeholder med andre aktører (external), (2) strukturen av relasjoner blant aktører innen en gruppe (internal), eller (3) begge typer forbindelser (both types). Hovedfokus på “external relations” kalles også blant annet “bridging” (Woolcock 1998). Hovedfokus på “internal relations” kalles gjerne “bonding” og “linking”. Tilsvarende kategoriseringer kunne vært gjort i forhold til for eksempel sterke eller løse bånd (jf. strength of weak ties), horisontalt eller vertikalt, åpent eller lukket og så videre (Adler and Kwon 2002).

External vs internal	Authors	Definitions of Social Capital
1 External	Baker	'a resource that actors derive from specific social structures and then use to pursue their interests; it is created by changes in the relationship among actors'; (Baker 1990, p. 619).
2 External	Belliveau, O'Reilly, Wade	'an individual's personal network and elite institutional affiliations' (Belliveau et al. 1996, p. 1572).
3 External	Bourdieu	'made up of social obligations ('connections'), which is convertible, in certain conditions, into economic capital and may be institutionalized in the form of a title of nobility' (Bourdieu 1986, p. 243).
4 External	Bourdieu & Wacquant	'the sum of the resources, actual or virtual, that accrue to an individual or a group by virtue of possessing a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition' (Bourdieu and Wacquant 1992, p. 119).
5 External	Boxman & De Graai, Flap	'the number of people who can be expected to provide support and the resources those people have at their disposal' (Boxman et al. 1991, p. 52).

6 External	Portes	'the ability of actors to secure benefits by virtue of membership in social networks or other social structures' (Portes 1998, p. 6).
7 Internal	Brehm & Rahn	'the web of cooperative relationships between citizens that facilitate resolution of collective action problems' (Brehm and Rahn 1997, p. 999).
8 Internal	Coleman	'Social capital is defined by its function. It is not a single entity, but a variety of different entities having two characteristics in common: They all consist of some aspect of social structure, and they facilitate certain actions of individuals who are within the structure' (Coleman 1990, p. 302).
9 Internal	Inglehart	'a culture of trust and tolerance, in which extensive networks of voluntary associations emerge' (Inglehart 1997, p. 188).
10 Internal	Putnam	'features of social organization such as networks, norms, and social trust that facilitate coordination and cooperation for mutual benefit' (Putnam 1995, p. 67).
11 Internal	Thomas	'those voluntary means and processes developed within civil society which promote development for the collective whole' (Thomas 1996, p. 11).
12 Both types	Loury	'naturally occurring social relationships among persons which promote or assist the acquisition of skills and traits valued in the marketplace. . . an asset which may be as significant as financial bequests in accounting for the maintenance of inequality in our society' (Loury 1992, p. 100).
13 Both types	Nahapiet & Ghoshal	'the sum of the actual and potential resources embedded within, available through, and derived from the network of relationships possessed by an individual or social unit. Social capital thus comprises both the network and the assets that may be mobilized through that network' (Nahapiet and Ghoshal

14 Both types	Pennar	1998, p. 243). 'the web of social relationships that influences individual behavior and thereby affects economic growth' (Pennar 1997, p. 154).
15 Both types	Schiff	'the set of elements of the social structure that affects relations among people and are inputs or arguments of the production and/or utility function' (Schiff 1992, p. 160)
16 Both types	Woolcock	'the information, trust, and norms of reciprocity inhering in one's social networks' (Woolcock 1998, p. 153).

Tab. 2: <http://www.socialcapitalresearch.com/definition.html>. Lesedato:25.04.10

Ifølge Pierre Bourdieu er sosiale aktører utrustet med en bestemt mengde sosial, kulturell og økonomisk kapital (Bourdieu 1984).

Sosial kapital kan defineres som ressurser koblet til en aktørs sosiale relasjoner i et sosialt nettverk, og som deltaker i en spesifikk sosial gruppe. En gruppe kan være sosialt institusjonalisert gjennom felles gruppebenevnelse som for eksempel familienavn, navnet på en skole, navn på en etnisk gruppe etc. Mengden sosial kapital et gitt individ er i besittelse av avhenger av størrelsen på nettverket av forbindelser, i hvilken grad nettverket kan mobiliseres til hans eller hennes fordel samt nettverkets samlede volum av kapital (økonomisk, kulturelt og symbolsk) (Richardson (ed.)1986: 249).

Profitten som tilkommer individet som deltaker i en gruppe danner basisen for solidariteten som muliggjør gruppens eksistens. Dette betyr ikke at individene bevisst streber etter slik profitt fra gruppen. Eksistensen av et nettverk av forbindelser er ikke naturlig eller sosialt gitt, konstituert og etablert en gang for alle. Tvert i mot er et slikt nettverk en uendelig streben etter institusjonalisering av gruppen – ofte feil beskrevet som ”passasjeseremonier”. De mer korrekt

omtalte ”institusjonsseremoniene” markerer sentrale øyeblikk og er nødvendige for å produsere og reprodusere varige og nyttige relasjoner som kan sikre materiell og symbolsk profitt i gruppen. Med andre ord er gruppens nettverk et produkt av investerte strategier, individuelle eller kollektive, bevisste eller ubevisste - med den hensikt å etablere eller reprodusere sosiale forhold som er direkte anvendbare på kort eller lang sikt. Eksempel på dette kan være å transformere grupperelasjoner i nabolaget, på arbeidsplassen eller til og med i slekta, til forbindelser som på samme tid både er nødvendige og valgfrie, innbefattet varig følte forpliktelser (følelse av takknemlighet, respekt, vennskap etc.) eller institusjonaliserte garantier (rettigheter) (Richardson (ed.)1986: 249-250).

Å være på et lavt nivå hva angår sosial kapital kan fortolkes som et tegn på isolasjon eller å være en outsider. Lav sosial kapital vil man også ha når man nylig har flyttet til et nytt område (Bourdieu 1986). Som en videreføring av denne tankerekken er det naturlig å tenke seg at innflyttere fra Somalia er spesielt utsatt i forhold til lav sosial kapital ved ankomst til nytt bosted.

3.7 Kulturell kapital

Den kulturelle kapitalen er akkumulerte ressurser som erverves gjennom oppvekst og utdanning. Kulturell kapital kan for eksempel være interesse for å delta på klassiske konserter, være kjenner av god vin eller ha stor kunnskap om klassisk litteratur. Kulturell kapital legitimerer statusforskjeller, og kan synliggjøres ved å etablere bibliotek hjemme fylt med innbundne klassiske romaner eller pryde veggene med original kunst. I artikkelen ”The Forms of Capital” av Pierre Bourdieu (i Richardson 1986) beskrives kulturell kapital slik: Kulturell kapital eksisterer på tre ulike nivå: 1) I en *legemliggjort tilstand*, for eksempel i form av langvarige disposisjoner i sinn og kropp (habitus og livsstil); 2) I en *objektivisert tilstand* i form av kulturelle goder (bilder, bøker, leksikon, musikkinstrumenter, maskiner etc.) og 3); I en *institusjonalisert form* (titler,

diplomer) - en form for objektivisering som må ses adskilt fra de to førstnevnte. En slik kapital oppnås blant annet gjennom utdanningskvalifikasjoner, og overdras utelukkende originalt fra system til individ (Richardson 1986:243). Kulturell kapital består altså av ulike kvaliteter som blant annet legitimerede former for kommunikasjon og uttrykk - som innebærer tilgang til kultiverte sirkler i samfunnet. Uttrykk for smak inngår i en slik tilgang. Smakens fordeling i det sosiale rommet er for Bourdieu resultatet av stadig pågående strider om hva som skal regnes som verdifullt og ønskverdig. Stridene føres imidlertid ikke på like vilkår. Bourdieu har ofte fremhevet at de som i størst grad er i besittelse av kulturelle og materielle ressurser tenderer mot å dominere andre som i mindre grad har tilgang på de samme ressursene. De "høyere klassenes" smak kjennetegnes for Bourdieu av en høyt utviklet følelse for distinksjoner. Dette innebærer at når "lavere klasser" har tilegnet seg de "høyere klassenes" objekter og distinksjoner har disse allerede mistet sin distinktive verdi, og den dominerende kulturens innehavere har oppfunnet nye (Bourdieu 1986). Dette på samme måte som når den "avanserte syklist" (aktive mosjonist) kasserer aluminiumsykkelen, går til innkjøp av karbonracer og drar på sykkelferie til Pyreneene for å sykle Col du tourmalet når den allmenne hop dukker opp på veiene.

3.8 Kulturell kapital og utdanning

Institusjonalisert kulturell kapital i form av utdanning demonstrerer den skjulte makten i samfunnet, som Bourdieu er opptatt av. Bourdieu argumenterer med at skoler trekker ujevnt på de sosiale og kulturelle ressurser i samfunnet. For eksempel har skolene bestemte lingvistiske strukturer, myndighetsstrukturer og fagområder som barn av høyere sosio-økonomisk rang allerede er kjent med når de trår inn i utdanningssamfunnet. Bourdieu fortsetter tankerekken med å hevde at de kulturelle erfaringer disse barna er i besittelse av fra tidlig alder letter både deres tilpasning til skolen samt å oppnå sine akademiske mål. Slik transformeres elementer fra familielivet, eller kulturelle ressurser, til kulturell kapital (Bourdieu

1977). Utdanning er en viktig ressurs i ”poolen” med kulturell kapital. I følge Pierre Bourdieus teorier vil elever med ulik kulturell og sosial kapital oppleve læringsmiljøet i skolen på forskjellige måter. For eksempel viser forskningsresultater fra amerikansk skoleforskning at graden av, og kvaliteten på foreldres involvering i skolen, har sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå. Foreldre med høyere formell utdanning er mer tilbøyelig til å ta del i skole-hjem-samarbeid enn foreldre uten formell utdanning (Epstein 2001, Lareau 1997, 2000; Useem 1991).

3.8.1 Utdanning og kulturell kapital blant minoritetsspråklige

Hva angår minoritetsspråklige foreldre har Ericsson og Larsen (2000), Loona (1995) og Arneberg (1995) funnet at mange foreldre i denne kategorien har et problematisk forhold til den norske skolen. Møtet mellom minoritetsforeldre og skolen er ofte preget av at foreldrene inntar en underdanig og passiv holdning. Minoritetsforeldre overlater ansvaret for barnas utdanning til utdanningssystemet fordi de antar at skolen best vet hvordan barna skal få best mulig utbytte av skolen. Ericsson og Larsen (2000) hevder at det eksisterer et asymmetrisk forhold mellom lærere og foreldre, hvor lærerne setter premissene for samarbeidet, mens foreldrene blir passive mottakere. Språklige barrierer og foreldrenes manglende kunnskap om hvordan de kan bli hørt i skolesystemet kan også føre til at foreldrene opplever å bli passive mottakere av lærernes strategier for samarbeid.

Hidalgo (1995) poengterer at minoritetsspråklige familier har ulike forestillinger om deres forhold til den norske skolen. Mens noen streber etter å holde på deres kulturelle identitet og således ønsker at skolen skal anerkjenne og respektere dem for deres forskjellighet, ønsker andre å bli opptatt i storsamfunnet, og være minst mulig forskjellig fra den gjennomsnittlige borger. Foreldre som tilhører sistnevnte kategori ønsker gjerne å unngå spesiell oppmerksomhet eller bistand fra utdanningssystemet. Det er likevel slik at foreldre fra ulike sosiale og

kulturelle grupper deler syn på at utdanning er viktig for barna (Hidalgo 1995, Lareau 1997).

3.9 Symbolsk kapital

Kapital uansett form tjener som symbolsk kapital i kontekster hvor det er verdsatt som kapital. På individnivå kan en doktorgrad eller akademiske titler være et slikt aktivum (Bourdieu 1991). Dette ståstedet har imidlertid visse reservasjoner: Å inneha en grad innenfor ingeniørfaget kan med letthet ses på som befestet symbolsk kapital innenfor industrien, men blir neppe betraktet på samme måte innenfor litteraturfeltet. Videre er det slik at symbolsk kapital kan representere akkumulasjon av sosial kapital, og av ulike typer annen kapital – men får ikke symbolsk verdi før dens eksistens er gjort kjent (Bourdieu 1984). Symbolsk kapital må altså på en eller annen måte gjøres offentlig, og utpekt som symbolsk verdi av en eller flere observatører (Broady 1998 i Bouakaz 2007).

3.10 Begrunnelse for valg av Bourdieu

Kapital kan fremstå i tre fundamentale former: Som *økonomisk kapital*, som er umiddelbart og direkte konvertibel til penger, *sosial kapital*, representert som sosiale forpliktelser ”forbindelser” – som er konvertible, under visse omstendigheter, til økonomisk kapital, og (Bourdieu 1986 i Richardson 1986:243) og som *kulturell kapital*, som er konvertibel, under visse omstendigheter, til økonomisk kapital. Om *symbolsk kapital* er det å si at kapital, uansett form (sentralt at den er antatt som symbolsk av andre), eksempelvis representert i en kunnskapsrelasjon, forutsetter innlemming av habitus, som en sosialt konstituert kognitiv kvalifikasjon. Menneskene kan på dette grunnlag bevege seg i det sosiale rom (ibid.: 255).

Til tross for et stort mangfold av definisjoner av sosial kapital, velger jeg å basere mitt arbeid på Pierre Bourdieus teorier. Dette begrunnes blant annet med Bourdieus evne til stadig å vende tilbake til sine temaområder, for så å utvide disse. For eksempel ble hans studier av høykulturen gradvis utviklet til å sammenfatte analyser av de ulike franske sosiale klassers smak (Bourdieu 1995). Bourdieu var opptatt av å endre samfunnsforholdene ved at hans akademiske analyser skulle bidra til å forandre de reproduserende mekanismer, i særlig grad innenfor utdanningssystemet. Bourdieu argumenterer med at skoler trekker ujevnt på de sosiale og kulturelle ressurser i samfunnet. Blant annet mener han at skolene har bestemte lingvistiske strukturer, myndighetsstrukturer og fagområdet som barn av høyere sosio-økonomisk rang allerede er kjent med når de trår inn i utdanningssamfunnet. Bourdieu fortsetter tankerekken ved å hevde at de kulturelle erfaringer disse barna er i besittelse av fra tidlig alder letter deres tilpasning til skolen, samt at de senere i livet har lettere for å oppnå sine akademiske mål. Dermed transformeres elementer fra familielivet, eller kulturelle ressurser, til kulturell kapital (Bourdieu 1977).

Bourdies særlige fokus på utdanningssystemet er også viktig i forhold til mitt valg. Bourdieu og Wacquant (1992) er blitt møtte med kritikk, blant annet fordi de ikke ser at etnisitet og innvandrerbakgrunn kan ha like stor betydning som sosial klasse når det gjelder produksjon og reproduksjon av sosial ulikhet. Samfunnsforskere har ulike oppfatninger om hvorfor Bourdieu ikke behandlet dette spørsmålet. Mette Andersson (2007) mener for eksempel det kan ha sammenheng med den franske innvandringspolitikken, der mange ønsker å gjøre alle til likeverdige borgere gjennom assimilasjon (Andersson 2007:64).

Bourdies ønske om å endre samfunnsforholdene er en sentral inspirasjonskilde i dette prosjektet. I tillegg åpner Bourdieus teorier for å se elever, foreldre, skolestruktur og samfunn i sammenheng, der ulikheter i foreldres involvering sees på som et resultat av prosesser som henger sammen med møter mellom skole og foreldre forstått som en form for kulturelle møter. I min avhandling vil

jeg vise at den somaliske foreldregruppens ressurser i Norge ofte blir usynliggjort i en norsk setting. Ved å synliggjøre denne problematikken kan man imidlertid bidra til å omdanne ”usynlig kapital” til en potensiell kapasitet i form av ”synlig kapital”, jf. Pierre Bourdieus teorier gjengitt ovenfor. Dette omhandles i kapittel 12.

3.11 Mitt ståsted i feltet innvandringsforskning

Innvandringsforskning er et omfattende forskningsfelt, både nasjonalt og internasjonalt. Noen er opptatt av begreper og definisjoner innenfor feltet innvandring. For eksempel sosialantropologers diskurs om kultur, rase og rasisme (Gullestad 2006: 221- 247). Andre er opptatt av teorier om konstruksjon av sosial identitet, og fra et innvandrerståsted vise samfunnsmessige innskrenkninger av individers identifiseringsmuligheter (Prieur 2004: 132-173). Noen forskere mener det er nødvendig å foreta konsekvensanalyser av vårt nåtidige samfunn, og at man derfor trenger kunnskap og modeller (Brox, Lindbekk & Skirbekk 2003 (red):9). Atter andre har som prosjekt å belyse etnisk mangfold i den norske skolen, og stiller spørsmålet “er en flerkulturell skole mulig?” (Høgmo 2005:161). Noen fokuserer mest på patriarkalske kulturer som kilde til æresdrap og tvangsekteskap internt i innvandrernes egen kultur (Wikan 1995), mens andre igjen ønsker å vise betydningen av ulike orienteringer gjennom å beskrive nyanser og forskjeller i en innvandrergruppe (Fangen 2008). Min intensjon er å bidra til økt forståelse av utfordringer både foreldre og lærere står overfor når det gjelder å håndtere skole- hjem problematikken mellom somaliske hjem og norsk skole. Mye av denne kunnskapen mener jeg også bør kunne overføres til andre minoritetsgrupper i vårt samfunn. I særlig grad vil slik viten kunne være relevant for lærere som skal ta i mot nyankomne elever fra innvandrerfamilier der barna har blitt avbrutt eller forsinket i sin skolegang, og/eller i de tilfeller hvor foreldrenes utdanningsbakgrunn er begrenset. Her vil kunnskap innhentet i dette prosjektet kunne komme til nytte uavhengig av hvilket land elevene kommer fra. Det vil videre kunne være plausibelt i forhold til denne

studien å reflektere rundt generelle forhold vedrørende “dominante” og “undertrykte” kulturer – spesielt innenfor utdanningssystemet. I dette ligger blant annet at de utdanningsmessige utfordringene for somaliere i Norge vil kunne oppleves som ekstreme ettersom somaliernes innvandring til Norge primært beror på flukt fra et kollapset land (ikke alle innvandrere kommer fra land som er gått i oppløsning). Om man ser i sammenheng flukten fra et land som reelt sett ligger i ruiner til ankomsten til Norge, som er et land ofte betraktet som lukket, men utdanningsmessig og administrativt velfungerende, kan forflyttingen fra det ene landet til det andre oppleves som ekstrem for somalierne. Man kan si at de forflytter seg fra den ene ytterligheten til den andre. Denne kontrasten kan reflektere et generelt fenomen blant somaliere. Potensielt interessant vil være å sammenligne en gruppe fra et annet “feilslått land” enn Somalia som flykter til et annet “lukket og velfungerende” land enn Norge. En slik komparativ studie vil kunne styrke en kvalifisert generalisering av ulike innvandrers grupper integrering og utdanningsmessige tilpasning og utvikling i ankomstlandet.

3.12 Oppsummering

Kapittel 3 omhandler avhandlingens teoretiske rammeverk, gjør rede for og drøfter de teoretiske tilnærmingene i avhandlingen. Det teoretiske hovedfokuset er rettet mot somaliske foreldres habitus og deres forvaltning av sosial og kulturell kapital i samhandlingen med norske lærere og den norske skolen. Pierre Bourdieus teori om habitus og kapitalformene (sosial, kulturell, økonomisk og symbolsk) er viktigste referanse. I diskusjonen av habitus og sosial reproduksjon inngår kritikk av Bourdieu (Giroux 1983 og MacLeod 1987) MacLeod dokumenterer sin kritikk gjennom sin case studie «*Ain't No Makin' It? Aspirations and Attainments in a Low Income neighborhood*». En annen innvending mot Bourdieus som jeg viser til er Kauai-undersøkelsen fra Hawaii. Studien dokumenterer at til tross for vanskelige livsvilkår fra tidlig alder er det mange sosialt underprivilegerte barn som klarer å endre sin status - og over tid, også sin habitus (Long og Vaillant 1984). På norsk omtales slike barn gjerne

som løvetannbarn. I kapittel 3 gjennomgås videre begrepene ”mestring” og ”resiliens” (Engvoldsen 2010). Jeg presenterer også konklusjoner fra artikkelen ”Somalisk og tamilsk ungdom” fra 2004 hvor et sentralt funn er økende likheter mellom somalisk og tamilsk ungdom i Norge. Dette kan peke i retning av større grad av sosial og kulturell utjevning for somaliere i fremtiden. Kapitlet avsluttes med begrunnelse for valg at Bourdieu etterfulgt av mitt ståsted i feltet innvandringsforskning. I korte trekk begrunnes valg av Bourdieus med hans ønsker om at akademiske analyser han har presentert skal kunne være med på å endre samfunnsforholdene. Mitt ståsted er en intensjon om å bidra til økt forståelse av utfordringer i feltet skole – hjem mellom somaliske hjem og norske skole, samt at denne kunnskapen skal kunne overføres til andre minoritetsgrupper i vårt samfunn. I tillegg ønsker jeg å bidra til refleksjon rundt generelle forhold vedrørende ”dominante” og ”undertrykte” kulturer – spesielt innenfor utdanningssystemet.

4 SOMALIA

4.1 Introduksjon

Dette kapitlet er en sammenfatning av Somalias historie, kultur, religion, geografi og sosiale forhold. Som jeg var inne på i kapittel 1 har jeg nøye vurdert hvorvidt slik sekundær faktakunnskap skal vies et eget kapittel i denne avhandlingen. Jeg falt ned på en konklusjon om at leseren bør få anledning til å sette seg inn i en forkortet versjon av det samme faktagrunnlaget som jeg har benyttet for å danne meg et bilde av forholdene i Somalia. Det er utfordrende å oppnå tilgang til andre menneskers forståelseshorisont og private historie. I særlig grad er dette komplisert når samtalepartnerne kommer fra ulike kulturer, har ulikt morsmål, og heller ikke kan kommunisere ved hjelp av et felles andrespråk. For bedre å kunne forstå de somaliske foreldrenes resonnement og utsagn, mener jeg det er viktig å sette seg inn i informantenes livsverden før feltarbeidet starter.

Av følgende årsaker mener jeg leseren bør presenteres for ulike forhold i Somalia: For det første for å tilegne seg forståelse for hvorfor man som nordmenn kan oppleve at somaliere bosatt i Norge opptrer annerledes enn man ut i fra egne forutsetninger forventer. For eksempel har jeg blitt fortalt av nordmenn som deler nabolag med somaliere at somaliere er late, med den begrunnelse at de ikke orker å måke snø fra trappa der de bor – de lar de bare is og snø ligge med den risiko at både barn og voksne faller på isen og skader seg. Men er det fordi de er late at de ikke fjerner snøen, eller handler det om at de mangler kompetanse på hvordan man fjerner snø og is? Problemstillingen er tilsvarende for somaliske flyktninger som ikke har kompetanse på hvordan man holder i en blyant når de ankommer Norge. Det at somaliske elever ikke er i stand til noe for oss så elementært som å holde blyanten riktig, betyr ikke at foreldrene er late og uinteresserte i barnas skolegang. En sannsynlig forklaring er at foreldrene selv

ikke behersker kunsten å skrive, og dermed ikke vet hvordan man håndterer skriveredskaper. En annen grunn til at jeg mener man i en forskerrolle bør tilegne seg kunnskap om andres bakgrunn er for å signalisere ydmykhet og respekt for informantene ved å vise at man både har interesse for, og vilje til å sette seg inn i bakgrunnen til menneskene som påtar seg å være informanter i forskningsprosjektet. En slik kunnskap vil også kunne gjøre kommunikasjonen mellom forsker og informant lettere, som igjen kan resultere i bedre intervju.

4.2 Geografi, næring og demografi

Somalias offisielle navn er Den Somaliske Demokratiske Republik, og er lokalisert til den nordøstlige delen av Afrika. Ordet ”somalia” betyr ”å melke” eller ”gjestfrihet” – fordi det var skikk å gi melk til alle gjester. Handelsmenn som gjestet Somalia kalte området ”Landet Punt”. ”Punt” betyr god lukt. Hovedstaden Mogadishu ligger i sør ved kysten av Indiahavet.

Figur 3: Kart over Somalia



Kilde: www.appliedlanguage.com/maps_of_the_world/map_of_somalia.gif Lesedato: 020508.

Landet ligger på Afrikas østkyst med Adengulfen mot nord og Indiahavet mot øst. Sammen med Etiopia og Djibouti kalles området Afrikas Horn. Somalia er nesten dobbelt så stort som Norge, og grenser til Djibouti i nordvest, Kenya i sør, Etiopia i vest og Indiahavet mot øst. Kystlinja, som er den nest lengste i Afrika, strekker seg omlag 2,880 km langs Adengulfen og det Indiske hav.

Til tross for Somalias langstrakte kyst har det aldri vært drevet utstrakt fiske i landet, de fleste somaliere spiser ikke en gang fisk. Husdyrhold har vært somaliernes hovedbeskjeftigelse i over tusen år, og eksport av levende dyr har vært ryggraden i somalisk økonomi siden Somalia ble nasjonalstat. Antall husdyr i landet sier noe om hvor stor betydning de har for landets økonomi. Sauer og geiter kan telles til flere titalls millioner, og man antar også at det er omentrent like mange kameler som mennesker i landet. Nomadisk drift ligger til grunn for det meste av husdyrholdet, selv om de mer fastboende jordbrukerne også kombinerer dyrking av jorden med dyrehold, da ofte kyr. Ernæringsmessig er mais, durra, bønner og sesamfrø de viktigste jordbruksproduktene. Bananer, som ble introdusert av italienerne, er fortsatt en viktig eksportartikkel. En annen og viktig tradisjonell næring i Somalia er sanking og eksport av røkelse. Ellers er somaliene kjent som dyktige handelsmenn over hele Øst-Afrika (Ness, Skoug, Strømstad 2005).

Befolkningstall for Somalia er svært usikre, men i 2005 ble det anslått til å ligge på cirka 8 228.000. Hva som med sikkerhet kan slås fast er at befolkningstilveksten er stor. Barsedødeligheten er imidlertid svært høy grunnet ubehandlede infeksjonssykdommer og mangelfull ernæring. Opp mot 90 prosent av alle barnefødsler skjer i hjemmet. I 2006 var gjennomsnittlig levealder 48,5 år og befolkningens gjennomsnittsalder var 17,6 år. Til sammenligning er gjennomsnittlig levealder for kvinner i Norge 80,3 år mens for menn er tallet 74,3 år i 2006 (www.ssb.no). I Norge var gjennomsnittsalderen 37,5 år i 1999, i 2030 forventes den å være 41,5 år

(www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/regpubl/stmeld/20022003/Stmeld-nr-14-2002-2003-/4/4html?id=196592. Lesedato: 111108).

4.3 Opprinnelse og identitet

Somalia har en lang og turbulent historie. Opprinnelsen til det somaliske folk kan spores tilbake til det første tusenår e.kr. da nordlige somaliske klaner begynte å migrere mot nord til Afrikas Horn. Dette var antakelig nomader med beitedyr på leting etter beiteland for buskapen. I det 7. århundret e.kr. begynte muslimer, arabere og persere å besøke Somalias kyst i forbindelse med handelsreiser. Tilreisende misjonærer bosatte seg i havnebyer langs kysten og introduserte islamsk kultur til Somalia i det 9. og 10. århundre e.kr. Snart oppstod muslimske sentre, og arabiske skoleretninger blomstret i alle somaliske byer. Dette initierte starten på en ny giv for religiøst misjonsarbeid, og i løpet av tidlig 1200-tall var islam spredt utover hele Somalia (Lewis 2002).

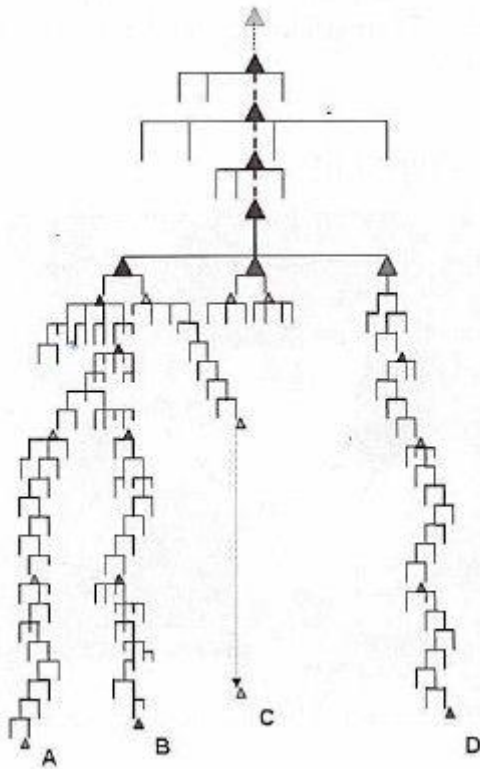
I det 15. og 16. århundre e.kr. deltok somaliske krigere i ”hellig krig” mot Etiopia ledet av Ahmed Garan (eller Ahmed ”Gurey” – den venstrehendte – som han er bedre kjent som i Somalia). Disse krigerne er senere beskrevet som eksperter på veirøveri – de lå i bakhold og angrep mennesker som ferdes langs veiene. Fra det 17. til det 19. århundre ble deler av den somaliske kysten sultanat, kontrollert av arabiske herskere fra Muscat og senere Zanzibar. Tidlig i det 19. århundre begynte kolonister å interessere seg for Somalia, dette på grunn av landets strategiske lokalisering i forhold til Rødehavet. I 1844 ble det avholdt en konferanse i Berlin som handlet om delingen av Afrika. Der ble det bestemt at den nordlige delen av Somalia skulle bli britisk protektorat og Sør-Somalia en italiensk koloni. Frankrike annekterte den delen av Somalia som senere ble kalt Djibouti. I 1897 ble de resterende delene av Somalia avstått til Etiopia under en Anglo-Abessiniansk traktat. Den påfølgende perioden var preget av opprør og motstand og kulminerte i et nasjonalistisk basketak mot kolonimakten ledet av Sayid Mohammed Abdullah Hassan (1900-1920) (ibid.).

4.4 Den somaliske befolkningen og klansystemet

Før koloniseringen av Somalia i slutten av 1880-årene var den somaliske befolkningen politisk organisert i klanfamilier, klaner (ættelinjer etter farslinjen) og slektsgrupper (reer) med klanledere og klanråd og et felles eldsteråd av klanledere fra flere klaner. Systemet er utbredt i nomadesamfunn som ikke kan styres av en sentralisert myndighet. Prinsippet er at nære slektninger allierer seg med fjernere i konfliktsituasjoner, og i kamp om ressurser. Klanen kan betraktes som et sosialt, økonomisk og politisk sikkerhetsnett for alminnelige folk, og som et politisk redskap for ledere. Reene (slektninger med felles forfar i sjetten til åttende ledd) er det viktigste slektsegmentet for folk flest ettersom alle som tilhører samme reer er gjensidig forpliktet økonomisk og sosialt etter klare bestemmelser (Lewis 2002).

Individene i et slikt system kjenner vanligvis godt til sine aner langt tilbake langs farsleddene: Far, farfar, farfars far, farfars farfar og så videre. Det er helt vanlig for en somalier å kunne ramse opp sine forfedre et par titalls generasjoner tilbake. Selv små barn i førskolealder har kontroll på anene sine 6-8 generasjoner tilbake. Spesielt er dette gjeldende i nomadesamfunnet (Nes, Skoug og Strømstad 2005).

Figur 4: Skjematisk oversikt over en storklan eller en klanfamilie.



Ref.: (Nes T, Skoug M, Strømstad M 2005: 22)

Figur 4 ovenfor er en skjematisk oversikt over hvordan en storklan eller en klanfamilie ser ut. For å ha en oppfatning av klanens beskyttelse, og utvikling av konflikter mellom klaner, som jeg kommer til om litt, vil jeg først i det følgende forklare figuren:

Helt øverst står den mytologiske forfaren alene. De fleste somaliere mener denne personen var araber, og at alle i klanfamilien skal stamme fra han så langt tilbake som 30 generasjoner eller mer. Det eksisterer omkring seks slike klanfamilier i Somalia. *Issaq* er den dominerende klanfamilien i nordvest. Her holder også de tallmessige mindre *dir* til. I grenseområdet mellom Somaliland og Puntland finnes *darod* klanfamilier. *Hawiye* holder til i sørlige deler rundt elven Shabelle og i Mogadishu, og er oppdelt i minst ti underklaner. Jordbruket i sør har tradisjonelt blitt drevet av de agro-pastorale klanfamiliene *rahawayn* og *digil* samt bantugrupper (www.landinfo.no. Lesedato: 290408). Selv om jordbrukerne

er en del av klansystemet er de mindre betydningsfulle enn de av nomadisk opprinnelse. Nomadene vurderer jordbrukerne til å ha lavere prestisje enn de nomadiske klanene. Jordbruksklanene faller imidlertid ikke utenfor det somaliske samfunnssystemet, slik minoritetene gjør - blant annet "underkastene" *Midgan*, *Tumal* og *Yibir*. Disse tre minoritetsgruppene er alle etniske somaliere, men helt utenfor det gode selskap. Det samme gjelder bantuene som heller ikke får være med i klanfelleskapet (Nes, Skoug og Strømstad 2005).

Figuren viser en rekke individer under den samme mytologiske forfaren. I prinsippet tilhører alle de avmerkede individene i skjemaet, A, B, C og D samme klanfamilie. Denne felles identiteten er imidlertid ikke noe disse menneskene har et nært forhold til i det daglige, med mindre man må forholde seg til noen fra helt andre klanfamilier – da tenker man gjerne i storklanertermer, som for eksempel: "*Han er Isaaq, mens jeg er Darood*". Som det fremgår av skjemaet, tilhører individene A, B, C og D ulike underklaner på ulike nivå. A og B er de som står nærmest, dette fordi de har en felles forfar (trekant). som er lengre nede i slektsleddene enn både C og D. De er den som avgjort står lengst fra både A og B, og også fra C (ibid.).

I et historisk perspektiv har altså somaliene vært svært opptatt av familiære bånd. Klansystemet er nyttig på mange måter, men det er spesielt viktig for den nomadiske delen av befolkningen. Grunnen til at et slikt ættesystem har så stor betydning i slike samfunn er fordi nomader på grunn av sin flakkende livsstil ikke kan basere sine samfunn på permanente territoriale og stabile grenser som befolkningen er bosatt innenfor. Dette er kanskje også forklaringen på hvorfor nomadene tradisjonelt er mer opptatt av å kunne sin forfedrehistorie på rams enn andre somaliere. Jordbrukerne ser på landsbyen som et fast holdepunkt som en stabil samfunnsstruktur kan bygges opp i fra, og som gir stabilitet og ro i hverdagen. Det er dermed både logisk og naturlig at klansystemet betyr mer i forhold til en stabil livssituasjon for den nomadiske delen av den somaliske befolkningen enn for den øvrige. For samtlige somaliere som er en del av en

klanfamilie betyr uansett klanen både beskyttelse så vel som sikkerhetsmessig og sosial trygghet. La oss se på individene A, B, C og D i fig 2 ovenfor i en eventuell konfliktrelasjon: Om det skulle oppstå en konflikt mellom A og C, ville alle medlemmene av både As og Bs klaner bli As naturlige allierte mot C. Om konflikten skulle oppstå mellom A og D, blir C og hans familie As allierte (ibid.).

Det er imidlertid ikke slik at klansystemet bare fungerer i konfliktsituasjoner. Om et klanmedlem blir utsatt for en krise eller kommer i nød, trår de andre klanmedlemmene støttende til. I dagens Somalia, hvor landet er uten noen form for statlig organisert samfunnsstruktur, kan man si at klanen både fungerer som sosialkontor, trygdekontor, barnehage, bank og så videre. Om en familie for eksempel mister mor, vil andre kvinnelige klanmedlemmer hjelpe til med matlaging og barnepass for enkemannen. Man kan sånn sett si at for de som er medlem i en klan, fungerer klansystemet på mange måter som et nasjonalt velferdssystem. Selv om det å være del av en klan representerer sosial og materiell trygghet for somalierne, innebærer klansystemet også konflikt, vold og i verste fall krigstilstander. Klanen er fundamentet for konflikthåndtering og tradisjonell rett. Klanen danner grunnlaget for representasjon i politiske organer, og er politiske lederes maktbase. Innenfor hver klan finnes subklaner og mindre enheter helt ned på familienivå. Samtidig som klanen kan fremstå som samlet utad, kan subklaner stå i væpnet konflikt seg i mellom.

Det er særlig konflikter innad i ulike klaner som har preget situasjonen i Sør- og Sentral-Somalia de senere årene. Noe av forklaringen på stridigheter innad og mellom klaner den siste tiden handler om intens tørke i deler av Somalia. Tørken innebærer store endringer i bosettingsmønsteret, og ulike klaner må dele på de samme geografiske områdene. I dag er alle klaner i Somalia representert i hovedstaden Mogadishu, men hawiye-klanen (oppdelt i ti subklaner) som tradisjonelt har holdt til der, er fremdeles sterkest. I Mogadishu er situasjonen slik at de ulike militsene som inntil juni 2006 kontrollerte byen, baserer seg på personer som tilhører samme subklan. Den islamske rettsunionens militser ble

også hovedsakelig rekruttert fra hawiye-klanene. I realiteten er det altså klantilhørighet som bestemmer hvilken makt militære og politiske bevegelser kan oppnå (www.landinfo.no. Lesedato: 290408). Selv om det kun er om lag seks store klanfamilier i Somalia er antallet klaner og subklaner under disse nærmest umulig å få oversikt over (Nes, Skoug og Strømstad 2005).

4.5 Religion i Somalia

Så godt som alle somaliere i dag er muslimer, og i overkant av 98 prosent er sunnimuslimer. Ordet *islam* betyr *fred, harmoni, hengivelse og lydighet*. En muslim er en som frivillig gir seg hen til Gud og følger hans lov. Islamske verdier har dype røtter i den somaliske identitet, og det å være somalier er praktisk talt synonymt med å være muslim. Profeten Muhammad grunnla islam som religion rundt år 610 i byen Mekka. Fundamentet for den nye religionen var Koranen, som inneholder Muhammads åpenbaringer fra Gud (Koubaa 2005).

Islam regnes som en helhet, men det finnes mange ulike former for islam (Stabell-Kulø 2002). Sunni og Sjia er hovedretningene, og et overveldende flertall er sunnier. Denne delingen kom etter at Muhammad overraskede døde i 632, og hans nære venn Abu Bakr på eget initiativ overtok lederrollen. Etter at Abu Bakr hadde tatt makten oppstod det uenighet om hvem som burde etterfølge profeten. Fire *kalifer* (khalifa = etterfølger) ble utnevnt av fellesskapet. Disse var Abu Bakr, Umar, Uthman og Ali. Sunnimuslimene mente at kalifene skulle utnevnes av fellesskapet, og at de skulle være vanlige mennesker som skulle æres. Sjiamuslimene hevdet på sin side at lederskapet skulle følge slekt. I og med at kalifen Ali var gift med Muhammads datter Fatima mente de at han var den rettmessige lederen. I tillegg hadde de den oppfatning at Muhammad hadde utpekt Ali som sin etterfølger kort tid før sin død, og at Abu Bakr urettmessig hadde tatt kontrollen. Dette var begynnelsen på splittelsen (Koubaa 2005).

Tiden etter Muhammads død ble svært turbulent etter at uenigheten om profetens etterfølger var et faktum. Muhammad hadde etter arabisk skikk bygd opp et omfattende nettverk basert på personlige allianser. Han hadde inngått avtaler og bånd med ulike, og gjerne rivaliserende stammer. Fordi Muhammad nå var død anså mange avtalene og forpliktelsene som opphevet. Abu Bakr døde dessuten etter bare to år, og Umar ibn al-Khattab tok kontrollen. Han var yrkesmilitær, og det ble sagt at Muhammad mente at Gud ville ha utnevnt denne kalifen til profet om det hadde vært behov for en til. Umar ble imidlertid drept etter bare to år, og kalif Uthman ble ny leder. Denne mannen var gift med en av Muhammads døtre, Umm Kulthum. Han hadde tidligere vært gift med en eldre datter av Muhammad som døde. I denne urolige perioden ønsket store deler av folket en sterk og sentral organisasjon, mens andre så seg best tjent med å fortsette en desentralisert ordning. En rekke mennesker var svært misfornøyde med de økonomiske og sosiale tiltakene Uthman iverksatte. Dette førte til væpnede opprør, og Uthman ble i likhet med sin forgjenger også drept. Med dette var den islamske enhet historie. Den neste leder etter Uthman blir kalifen Ali, og en rekke mennesker tilslutter seg Alis parti, på arabisk ”Shiah-i-Ali” – sjiamuslimene (Stabell-Kulø 2002).

4.5.1 Sjiaislam

Som en enkel regel kan man si at sjiaislam både tidligere og i dag godtar at enkelte menn får en spesiell innsikt fra Gud. Slike *imamer*, med innsikt i både religiøs og verdslig lovgivning, har en helt annen autoritet i tros- og livsspørsmål enn i sunni, der *imam* bare er leder i moskeen. Sjiamuslimer er hovedsakelig konsentrert langs akse Iran-Irak. Innenfor sjiaislam finner vi også helgener, langt flere pilegrimssteder og feiringer. Dette er de grunnleggende forskjellene mellom sjia og sunniislam (ibid.).

4.5.2 Sunniislam

Sunnimuslimene (de som ikke tilknyttet seg Alis parti) har en annen tilnærming til religion. Sunna betyr på arabisk ”skikk” eller ”tradisjon”, og denne gruppen ønsker å ”følge profetens eksempel”. Sunnimuslimene er i stort flertall, så mye som 80 - 90 % av alle verdens muslimer regner seg som sunnier. Det hersker stort sett fred og harmoni mellom sjia- og sunnimuslimer, selv om det fra tid til annen kan oppstå uenigheter i mindre, formelle spørsmål. Sjiamuslimene holder seg til den samme trosbekjennelsen som sunnimuslimene, men i andre ledd tilføyer de ”*Ali er hans venn*” etter *Muhammad er hans sendebud*”. Felles for alle muslimer er imidlertid koranen og Mekka. Koranen regnes som grunnsteinen til muslimene, og Mekka som det felles geografiske midtpunkt. Da koranen er skrevet på arabisk er arabisk det hellige språket (ibid.).

4.6 Somalisk lov - sharia

Somalisk lov har tradisjonelt vært basert på *Sharia*, den islamske moral og lovkodeksen. Til tross for forsøk på innføring av et statlig lovsystem har islamsk jurisdiksjon beholdt makta. Som muslimer forventes det av somaliere at de skal leve i tråd med koranen og *sunnah*, Profetens praksiser. Følgelig er de forpliktet til å overholde alle religiøse forpliktelser og feire de viktigste muslimske høytider. Enhver handling som tar hensyn til Allahs vilje anses som en æreshandling innen sunniislam. Disse handlinger er nedfelt i fem søyler som representerer et muslimsk rammeverk for et rett og spirituelt muslimsk liv. I korte trekk skisseres disse søylene:

- **Shahada** – trosbekjennelsen. Det første et muslimsk barn får høre, og også det siste en døende hører. Trosbekjennelsen har stor kraft da den fremhever Allahs altomfattende storhet, og understreker Mohammads åpenbaringer. For å bli regnet som muslim må man si trosbekjennelsen foran vitner i en moské.

- **Salah** – bønnen. Den skal alltid fremføres på arabisk, og bønneritualet skal gjennomføres fem ganger pr dag: Ved soloppgang, ved middagstid, om ettermiddagen, ved solnedgang og om kvelden. Dersom man går glipp av en bønn er det anledning til å ”samle sammen” bønnene og gjennomføre dem på kvelden. Man skal alltid vende seg mot Kaba (Guds hus) i Mekka når man ber. Bønnen skal utføres ved å bruke hele kroppen, dette fordi man skal hengi hele kroppen til Gud.
- **Zakah** – religiøs skatt. 2,5 % av årsinntekten skal gis til veldedige formål. Disse prosentene skal imidlertid tas fra overskuddet i den årlige inntekten. Om man ikke har et overskudd skal man heller ikke betale.
- **Saum** – faste. Ramadan er den niende måneden i den muslimske månekalenderen. Grunnen til at denne måneden er svært viktig er fordi det var da Muhammad fikk de første åpenbaringene. Ramadan er kjennetegnet ved faste, bønn og resitasjon fra Koranen. Det er ulike syn på hvilket budskap fasten har, men det legges ofte stor vekt på det sosiale aspektet – altså at når man selv sulter og tørster får man lettere sympati for de fattige.
- **Hadsj** – pilegrimsferden. En muslim *skal* reise til Mekka en gang i livet dersom han eller hun har råd (Koubaa 2005).

Ved å utføre sine religiøse plikter, gi seg hen til Gud og følge Guds lover og regler kan en muslim oppnå paradiset etter dommedag. Nøyaktig når dommedagen kommer er det ingen utenom Gud som vet, men det er svært viktig at man alltid er parat, og at man lever etter Guds vilje. I tillegg til søylene skisserer Koranen en rekke leveregler for gode muslimer, blant annet forbud mot alkohol og forbud mot sex før ekteskapet (ibid.).

4.7 Somalisk språk

Somalisk er først og fremst et muntlig språk, og muntlig kommunikasjon har lange tradisjoner i landet. Somalisk som skriftspråk ble innført først i 1972. Somalisk tilhører en gren av den afroasiatiske språkfamilie, og er beslektet med

språk i Etiopia og Djibouti. Somalisk har mange dialekter og regionale aksenter. De ulike dialektene er ikke nødvendigvis gjensidig forståelig, skjønt så godt som alle somaliere forstår den nordlige dialektgruppen som danner grunnlaget for standard somalisk. Det skriftlige språket er fremdeles under utvikling da prosessen med etablering av språklover ennå pågår. Selv om skriftspråket på grunn av sin unge alder ofte beskrives som vaklende, har det en innfløkt grammatikk med mange lydendringer og lydsammentrekningsregler. Et eksempel er at kjønn markeres med tonegang som ikke er markert i skrift. Ordet ”inan” står for ”gutt” dersom tonegangen er fra høy til lav, mens ordet betyr ”jente” om tonegangen er omvendt (Saeed 1993).

En rekke ulike skriftspråk har imidlertid preget Somalia fra oldtiden og frem til i dag, og dette er nok noe av grunnen til at skriftlig somalisk ikke ble etablert før i 1972. Språkhistorien kan kort oppsummeres slik: Oldtiden, som jeg har vært inne på, var dominert av utstrakt handel og mye reising, og landet ble gjestet av både asiater, europeere, arabere og så videre. Mange av disse menneskene bosatte seg i Somalia, og de første byene langs kysten i sør ble bygget av innvandrere – som gjerne kalles Benadiri-folk, og betyr kystfolk. Byene langs kysten stod for fremgang og utvikling i Somalia, samtidig som at befolkningen der på grunn av sin opprinnelse hadde nær tilknytning til asiatiske og arabiske land. Det var med andre ord ikke behov for et eget somalisk skriftspråk, arabisk var det dominerende språket i disse områdene. Heller ikke da somaliene begynte å identifisere seg med islam oppstod behovet for et eget språk. Med den islamske kulturen fulgte ytterligere bruk av arabisk. Skolene, spesielt i kystområdene, brukte arabisk i både skrift og tale. Ved økt kontakt med de indre områdene av Somalia spredte bruken av arabisk seg i hele Somalia. Dermed tok det lang tid før somalisk ble interessant som skriftspråk (ibid.).

I og med at en hel nasjon mangler verktøy for å uttrykke seg skriftlig er det naturlig at den muntlige delen av språket får stor betydning. Dette kan nok være en av grunnene til at den somaliske kulturen er kjent som en muntlig kultur. For å

oppnå høy status og verdighet i Somalia må man for eksempel kunne sitere poesi, og ikke minst kunne lage god poesi selv, som man fremfører muntlig. Det er ikke vanskelig å tenke seg at med så stor grad av muntlig trening i tillegg til det faktum at et godt verbalt diskusjonsverktøy gir høy status, oppnår de fleste somaliere svært gode egenskaper innen diskusjonsteknikk og retorikk. I det somaliske samfunnet er det lagt opp til at man skal bruke sine talegaver som middel for å oppnå sin rett, altså det man selv mener man har krav på. I tillegg til den konkrete tale, bruker somaliere også både stemmevolum og kropp for å få frem sine poeng i en diskusjon eller i en forhandlingssituasjon. De som ikke kan forhandle blir tapere i dette samfunnet.

4.8 Utdanningssystemet i Somalia

Formell utdanning er et relativt nytt fenomen i Somalia. Tradisjonelt har opplæring av barn vært gitt i koranskoler og har handlet om å gi ungene kunnskap om koranen og islam generelt. Koranskolene var imidlertid forbeholdt privilegerte grupper i urbane miljø. I den nomadiske delen av befolkningen var det talte ord nærmest det eneste medium hvor kulturelle og religiøse verdier og etiske normer ble overført fra en generasjon til den neste. I tillegg til deltakelse i det voksne liv fra ung alder ble skikker og praktiske ferdigheter innlært gjennom muntlige overleveringer fra foreldre og andre nære slektninger (Kahin 1997).

På slutten av 1800-tallet forsøkte kolonimaktene å innføre en vestlig standard for utdanning, dette satte imidlertid somaliene seg kraftig i mot. Først i tiden etter første verdenskrig tillot det somaliske samfunnet kolonimaktene å åpne skoler i tråd med vestlig tradisjon. Utdanningssystemet i koloniene var på alle måter svært begrenset, og ble utelukkende etablert med henblikk på å utdanne personale innenfor kontor og administrasjon. I Britisk Somaliland i nord var utdanningssystemet basert på en britisk modell med engelsk som undervisningsspråk, mens skolene i sør ble tuftet på den italienske kolonimaktens opplegg. Undervisningsspråk i sør ble naturlig nok italiensk. Etter at Somalia ble

erklært uavhengig (omhandles i kapittel 4.9) ble det satt fart i utviklingen av utdanningssektoren. Til tross for fremgang innenfor dette feltet vedvarte kolonimaktens to ulike skolesektorer helt frem til 1963, med både engelsk og italiensk som undervisningsspråk. Fra og med dette året ble det satset på et nasjonalt skoleverk med åtteårig grunnskoleutdanning. Skolene var på dette tidspunktet i stor grad forbeholdt de som hadde økonomi til å la sine barn få gå på skole. På landsbygda og i fattige byområder var utdanning for alle ennå utopi (Kahin 1997).

Da hærsjef Siad Barre kom til makten i 1969 ble imidlertid radikale endringer av utdanningssektoren iverksatt. I 1972, bare tre år etter maktovertakelsen, var private skoler omgjort til folkeskoler for alle. Skolegangen var gratis i hele landet, og grunnutdanningen obligatorisk. I løpet av dette året ble også somalisk erklært som det eneste offisielle språket i landet. Siad Barre valgte romerske skriftegn for det somaliske skriftspråk, med den konsekvens at engelsk og italiensk ble tatt helt ut som fag på både barne- og ungdomstrinnet. I videregående utdanning var det imidlertid mulig å ha disse språkene som valgfrie emner i fagkretsen. Barres regjering satte umiddelbart i gang alfabetiseringskampanjer i de store byene og øvrige urbane strøk (Kahin 1997).

Mange mennesker uten eller med begrenset utdanning oppnådde relativt raskt et høyt nivå i det nye somaliske skriftspråket. I 1974 hadde kompetansen i skriftlig så vel som muntlig somalisk nådd et akseptabelt nivå, og myndighetene iverksatte en kampanje hvor en arbeidsgruppe bestående av 25.000 studenter og lese- og skrivekyndige skoleungdom dro på alfabetiseringsreiser ut i de rurale områdene i hele Somalia. Formålet med disse reisene var å alfabetisere nomadene og andre som var bosatt på landsbygda. Kampanjens motto var *"Hvis du kan, undervis – hvis du ikke kan, lær"*. I tillegg til at målet var å gjøre hele den somaliske befolkningen lese- og skrivekyndige, var også ideen bak kampanjen å tilegne ungdom fra byene kulturell kompetanse. Gjennom å

oppholde seg en periode i de nomadiske områdene kunne de blant annet lære mer om nomadenes måte å leve på (Adam 1983).

Mens studenter og skoleungdom fra og med 1974 reiste rundt på landsbygda pågikk samtidig storstilt satsing på produksjon av litteratur og annet skriftlig materiale på det nye somaliske skriftspråket. Nyhetssaker og avisartikler ble daglig produsert i avisen *October Star*. Utdanningsdepartementet iverksatte produksjon av skolebøker og lærebøker for voksne. The Somali Academy of Science and Culture ble etablert med den hensikt å produsere et høyt antall litterære verk, ordbøker samt samfunnsfaglig og historisk litteratur så fort som mulig. Som en konsekvens av dette ble vokabularet på somalisk i løpet av kort tid kraftig forbedret. Nye ord oppstod som kombinasjoner av allerede eksisterende somaliske ord så vel som etablering av lånord – i særlig grad hentet fra arabisk. Statistikken viste likevel at antall lese- og skrivekyndige voksne somaliere aldri kom opp i mer enn tjuufem prosent av den voksne befolkningen. Til tross for gode forsetter i landets regjering samt velfunderte praktiske tiltak for å skolere befolkningen, stoppet dette arbeidet opp etter få år. Hovedårsaken til dette var den urolige tilstanden i Somalia. I særlig grad satte Barres krig mot Etiopia i 1977 en effektiv stopper for videre utvikling av både teoretiske ferdigheter så vel som produksjon av skolemateriell og annen litteratur (Kahin 1997).

Krig og grensekonflikter i 80-årene resulterte i en katastrofal flyktningekrise internt i Somalia. De spede mulighetene for å bygge opp utdanningssektoren tidlig på 70-tallet forsvant. Kaos og en blodig borgerkrig preget 80-tallet, helt frem til Siad Barres fall i januar 1991. Somalia opphørte de facto å eksistere som stat i 1991. Landet ble etter Barres nederlag delt i klanstyrte områder. I hele landet kjempet om lag tjue ulike klanmilitser om makten, og krigstilstanden eskalerte. Også 90-tallet ble preget av borgerkrig og usikkerhet. I tillegg tok en sultkatastrofe livet av 350.000 mennesker (ibid.) Så langt i 2000-årene har Somalia vært preget av uroligheter og kamphandlinger, og det er ingen grunn til

å tro at befolkningen kan gå en fredelig fremtid i møte – i alle fall ikke på kort sikt. Hovedstaden Mogadishu har vært preget av vold og blodsutgytelser verre enn på flere år. I 2004 hadde mange et lite håp om fred. Da undertegnet de viktigste krigsherrene og klanlederne et dokument om opprettelse av et parlament med 275 plasser, men nye stridigheter oppstod, og landet er igjen preget av kamp og konflikt (ibid.). Det er altså ikke til å undre seg over at det å beherske skrive- og lesekunsten ikke er en selvfølge i den somaliske befolkningen. Skriftspråket er bare trettini år gammelt. Dette innebærer selvsagt at alle borgere i Somalia som nå er i 40-årene ikke har lært å skrive somalisk som barn. Skolegang var heller ikke obligatorisk for mennesker i denne alderskategorien. Det er derfor kun unge voksne og barn som har hatt mulighet til skolegang og videre utdanning, men den svært langvarige og konfliktfylte borgerkrigen har hindret nesten enhver mulighet for å gå på skole i Somalia. I tillegg til hva krigens herjinger medfører av negative konsekvenser for infrastruktur og skolemateriell, mangler Somalia én nasjonal skolekultur å samle seg rundt. I nord føler mange lojalitet til britiske kolonimaktens skolekultur, i sør er lojalitet rettet mot det italienske.

Alt dette tatt i betraktning er det ikke til å undre seg over at kun tjue prosent av barn som lever i Somalia i dag klarer å påbegynne en grunnskoleutdanning, og at bare hver femte elev når femte klasse. Tjuefem prosent av den voksne befolkningen kan lese og skrive, men lese og skriveferdighetene varierer sterkt mellom byene og landsbygda. For eksempel er andelen kvinner som kan lese og skrive på landsbasis ca fjorten prosent, mens den blant kvinner på landsbygda og blant nomader oppgis til å være om lag 6,7 prosent (www.landinfo.no/. Lesedato: 290408).

4.9 Fra nasjonal uavhengighet til polarisering

I 1960 oppnådde Somalia uavhengighet fra engelsk og italiensk styre, og det tidligere britiske protektorat i nord og den forhenværende italienske kolonien i

sør slo seg sammen til Den Somaliske Republikk. Aden Abdulah Osman ble Somalias første president. I juni 1967 tiltrådte hans etterfølger Abdirashid Ali Sharmarke, som utnevnte en regjering ledet av Mohamed Ibrahim Egal. Forholdet mellom nord og sør har alltid vært preget av en kritisk balansegang mellom økonomisk og politisk makt. Mens Sør-Somalia har hatt suksess i forhold til å holde på den politiske makten, har Nord-Somalia bygd opp en betydelig velferd, og har også oppnådd relativt høye standarder innenfor utdanningssystemet. Nord besitter med andre ord økonomisk makt, og har dermed stor grad av profesjonelt potensial innen viktige områder som finans og skole. Denne ubalansen mellom nord og sør var opptakten til polariseringen som på sikt kan lede til Somalias oppløsning (ibid.).

4.10 Kortvarig fredstilstand – Siad Barre tar makta

Somalierne levde i forholdsvis fredelige tilstander nesten et tiår etter at landet ble erklært selvstendig. Formelt ordnede regjeringer i et flerpartisystem styrte landet under relativt stabile forhold, og talefrihet og offentlige sammenslutninger var en integrert del av den demokratiske prosessen. Imidlertid ble det etter hvert klart at dette flerpartidemokratiet begynte å gi etter for ulike klaners politiske overenskomster for å danne egne politiske partier. Denne situasjonen kulminerte i et svært splittet valg tidlig i 1969 da over 60 partier kjempet om 120 plasser i regjeringen. Den 15. oktober 1969 ble Abdirashid Ali Sharmarke valgt som president, og signaliserte enklere politiske tilstander i landet. Spenningene var imidlertid enorme, og Abdirashids løfter om et mer fredelig Somalia skulle vise seg å bli kortvarig (Lewis 1993). Den 21. oktober 1969 tok hærsjef Mohammed Siad Barre makten i et kupp, og det ble straks innført et autoritært regime basert på ”vitenskapelig sosialisme” eller ”Marxistisk sosialisme” (Ness, Skoug, Strømstad 2005). Somalia dannet en sterk allianse med Sovjetunionen tidlig i 1960-årene, og var en av de første afrikanske statene som tillot sovjetere å etablere et solid fotfeste i det politisk strategiske Afrikas horn. Når militærjuntaen kom til makten under ledelse av Siad Barre var de militære og de

økonomiske båndene til Sovjet så sterke at Somalia ble utnevnt til ”Sovjets følgesvenn”. Landet kunne oppvise den sterkeste militærstyrken i Afrika (Gilkes 1994).

Sovjetiske rådgivere i Somalia bidro med etablering av en rekke offentlige organisasjoner som skulle stimulere økonomisk vekst og utvikling. I Barres militære regime styrte imidlertid Barre alene både ansettelsler, oppsigelser og forfremmelser av offentlig ansatte. I stedet for å vektlegge faglige vurderinger i slike prosesser viste det seg etter hvert at tilfeldigheter, gode forbindelser og kontakter ofte ble lagt til grunn når slike beslutninger skulle tas. Dette medførte at offentlig ansatte mistet legitimitet fordi svært mange av dem benyttet sine posisjoner for å oppnå personlig vinning. Med bakgrunn i dette mistet også Siad Barre etter hvert troverdighet (Samater 1991).

I et desperat forsøk på å avlede oppmerksomheten bort fra interne stridigheter spilte Barre ut sitt nasjonalistiske trumfkort og beordret væpnede styrker til invasjon av Etiopia i 1977. Angrepet ble en suksess, og Siad Barre fikk fornyet popularitet. Dette ble imidlertid en kortvarig triumf for Barre, for den militære operasjonen fikk snart katastrofale følger da Sovjetunionen overraskende skiftet side og allierte seg med Etiopia. Sovjetunionen forsynte Etiopia med dusinvis av fly og flere hundre tanks. I februar 1978 bidro i tillegg russerne til at deres forbundsfelle Cuba sendte nærmere 20.000 tropper med soldater for å drive somalierne ut av Etiopia. En ettervirkning av Barres militære operasjon var en strøm av mennesker som flyktet fra krig og matmangel. Krigen samt de påfølgende grensekonfliktene i 1980-årene resulterte i en enorm flyktninge- og matkrise i regionen (Gilkes 1994).

Etter nederlaget i krigen mot Etiopia med et påfølgende mislykket kupp, foretok Siad Barre flere desperate og undertrykkende grep om et par av klanene i Somalia. Barres foranstaltninger resulterte i dannelsen av væpnede opposisjonsstyrker, som for eksempel ”*the Somali Salvation Democratic Front*”

(SSDF) og *"The Somali National Movement"* (SNM). I 1988 innledet SNM en storoffensiv mot de militære basene i byene Burao og Hargeisha i nord. Den militære regjeringen under Barres kommando reagerte med å bombe disse byene sønder og sammen, både ved hjelp av bakkestyrker, men også ved å bruke fly. Hargeisha ble bokstavelig talt jevnet med jorden, og tusenvis av sivile mistet livet. Over 400.000 mennesker ble tvunget til å flykte fra Somalia, de fleste havnet i elendige forhold i flyktningeleire i Etiopia. Barreregimet overlevde frem til 1991, men etter år med katastrofal borgerkrig og et folk ført ut i hungersnød og elendighet, marsjerte *"the Somalia United Congress"* (USC) inn i hovedstaden Mogadishu i januar 1991, og bekjempet Barre og hans hær (ibid.).

4.11 Borgerkrigen

Årene etter Barres fall ble innledningen på en periode med borgerkrig og usikkerhet. Borgerkrigen som fremdeles pågår i Sør-Somalia har røtter i USCs manglende evne til å danne et egnet alternativ til Barres kollapsede regime. Splittelse i USC førte til intense kamper og en forferdelig sultkatastrofe. Etter hvert krevde stadig flere krigsherrer kontrollen over begrensede geografiske områder. Borgerkrigen i 1990-årene innebar også en formell oppsplittelse av Somalia. I 1991 erklærte den tidligere britiske kolonidelen Somaliland seg for uavhengig. I 1998 erklærte Nordøst-Somalia seg som "selvstendig under en fremtidig føderal stat" under navnet Puntland. I 2000 ble det avholdt et flere måneders langt møte i Djibouti for å velge en samlingsregjering for hele Somalia. I løpet av dette møtet ble Abdiqassim Salad valgt som president for en nasjonal overgangsregjering, men uten støtte fra blant annet Somaliland og Puntland. Den treårige regjeringen kontrollerte i realiteten aldri mer enn noen få bydeler i hovedstaden Mogadishu (Gilkes 1994).

4.12 Høsten 2002 – fredsforhandlinger

Høsten 2002 ble det innledet fredsforhandlinger om Somalia i Kenya. Dette var den fjortende fredsforhandlingen siden 1991. I 2004 ble det endelig utpekt et parlament som valgte Puntlands president Abdullahi Yusuf som hele Somalias president, det vil si med unntak av Somaliland som ikke har ønsket å være med på forhandlingene - og som heller ikke har anerkjent det nye styret. Den nye regjeringen ledes av professor Ali Mohamed Ghedi, og jobber fra Kenya i påvente av fredeligere tilstander inne i Somalia, og særlig i hovedstaden Mogadishu. Det viktigste denne regjeringen må gripe fatt i, er den omfattende gjenoppbyggingen av landet. Infrastrukturen er totalt ødelagt mange steder. Det de fleste mennesker forbinder med selvsagte tjenester og strukturer som ethvert land er avhengig av finnes ikke i Somalia. Skolegang har ikke vært noen selvfølge for somaliere siden borgerkrigen brøt ut i 1988. Da all skolegang ble stoppet på grunn av krigshandlinger hadde somalisk som skriftspråk bare eksistert i 16 år, og ikke mer enn halvparten av befolkningen var alfabetisert. I tillegg til at skolene ligger nede finnes det heller ikke et offentlig helsevesen, elektrisitetsvesen, forsikringsvesen, bankvesen, politi og så videre. "Freelans" krigsherrer og militsgrupper dominerer mange områder, særlig i og rundt hovedstaden. Hverdagen er utrygg for de fleste, og mange av de mest ressurssterke somaliere har for lengst flyktet fra landet. Tidligere leger, advokater og byråkrater lever blant annet av å kjøre drosje i Europa og Nord-Amerika, mens nye generasjoner vokser opp i hjemlandet uten mulighet til utdanning (Ness, Skoug, Strømstad 2005).

4.13 Somalia i 2011 – fredshåpet som brast

Somalia er fremdeles herjet av borgerkrig, og både internasjonale og nasjonal mediedekning har så langt inn i 2011 publisert en rekke nyhetsoppslag om alvorlige krigshandlinger i og rundt hovedstaden Mogadishu. Den 22. april 2011 kunne man for eksempel lese følgende overskrift på nettstedet Garowe online:

After Deadly Fighting, Precarious Calm Returns to Mogadishu
(<http://allafrica.com/stories/201104220098.html>. Lesedato: 260411).

Nyheten redegjør for kamper mellom styrker fra den somaliske regjeringen med hjelp fra den Afrikanske Union og soldater fra den militante islamistbevegelsen Al shabaab. Flere mennesker ble drept og en rekke ble såret etter kampene.

På norske TV-skjermer kommer det jevnlig opp bilder fra Somalia der barn helt ned i 10-års alder marsjerer rundt i gatene bærende på våpen og klare til krig. Bildene man får inn i stua er vanskelige å forholde seg til. En utfordring er å ta inn over seg at en hel generasjon somaliere har mistet alle muligheter til skolegang og utdanning på grunn av krig, og at situasjonen er så ustabil at gjenoppbygging av skoler og å etablere trygge utdanningsvilkår for dagens barn foreløpig er en umulighet. En annen utfordring er det faktum at barn blir tvunget ut i krigen, at de ikke bare er betraktere til krigshandlinger, men at de faktisk også blir påført erfaringer barn bør skånes for – erfaringer med å bli skadet, og å skade – og kanskje drepe andre mennesker.

4.14 Oppsummering

Kapitlet innledes med en begrunnelse av hvorfor jeg mener leseren bør få et innblikk i landet Somalia. Videre en del om den somaliske befolkningen, klansystemet og religion før en gjennomgang av geografi og næringsgrunnlag, samt en kort beskrivelse av landets opprinnelse. Videre i kapittel 4 en del om språk og skolegang før siste del som dreier seg om borgerkrigen, fredsforhandlinger og dagens situasjon for barn i Somalia. Et stort antall barn som lever i Somalia får innblikk i en voksenverden de burde vært foruten, og mange av disse barna kommer til Norge som flyktninger sammen med sin krigstraumatiserte familie. Her møter de forventninger om å gli inn i det norske samfunnet og etter hvert beherske både det norske språket og det norske

utdanningssamfunnet. Det er ikke usannsynlig at slike forventinger kan fremstå som uoverkommelige krav for mange somaliske innvandrere i Norge. Neste kapittel gir en oversikt over et utvalg av de siste års forskning i Norge med fokus på mennesker med bakgrunn fra Somalia som er bosatt i Norge.

5 SENERE ÅRS FORSKNING I NORGE MED FOKUS PÅ SOMALIENE

5.1 Introduksjon

De senere år er det i Norge gjennomført en rekke forskningsprosjekter der innvandrere med somalisk bakgrunn har vært i fokus. I det følgende en kort gjennomgang av vesentlige bidrag innenfor dette feltet:

5.2 Evalueringsrapport fra Arbeidsforskningsinstituttet

Ferskest fra media (forskning.no) er et nyhetsoppslag fra 25. Juni 2010. Her refereres det til en ny evalueringsrapport fra Arbeidsforskningsinstituttet (AFI-notat 5/2010), ”*Evaluering av prosjektet ”Yrkesmessig rehabilitering av somaliere i khatbruker-miljøer”*”. Rapporten har evaluert et prosjekt som skal forsøke å få somaliere i khatbelastede miljøer i Oslo i arbeid. Evalueringsrapporten viser at prosjektet har få resultater å vise til og en rekke utfordringer. Kun seks av 100 deltakere på prosjektet, som har kostet samfunnet ni millioner kroner, har fått seg jobb. (www.forskning.no/artikler/2010/juni/254240.Lesedato_150710). I evalueringsrapporten poengteres at vellykketgraden i slike prosjekter blant annet avhenger av rekruttering gjennom somalisk prosjektleder. I dette prosjektet kjente prosjektlederen til, og var kjent blant målgruppen for prosjektet. Han hadde dermed gode forutsetninger for å vurdere søkerens aktuelle situasjon, forutsetninger og behov, og det virker også som at han nyter stor tillit i det somaliske miljøet (Schafft 2010:36). Likevel er utfordringene i khatbelastede miljøer store.

I samme nyhetssak er NOVA-forsker (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) Ada Engebriksen intervjuet. Om resultatene fra prosjektet sier hun:

En stor andel av somaliere som er kommet til Norge det siste tiåret er ukvalifisert for arbeid her i landet. De kommer fra et land i krig hvor det er høy analfabetisme og manglende relevant arbeidsliv. For mange voksne somaliere er det en veldig lang vei å gå – men derimot er jeg veldig optimistisk på vegne av annengenerasjons somaliere i Norge. Jeg tror mange av dem virkelig vil gjøre seg gjeldende i det norske samfunn om få år (Engebrigtsen 2010: Intervjuet på nettstedet forskning.no 25. juni 2010).

5.3 Meklere og brobyggere – fokus på somaliske ressurser

Den 2. mars 2010 presenterte ”Kilden” – Informasjonssenter for kjønnsforskning nyhet på nett ”*Meklere og brobyggere*”. Nyheten er en presentasjon av et pågående forskningsprosjekt ved Senter for kvinne- og kjønnsforskning i Bergen, og er ledet av post.doc. Gaudencia Mutema. Sammenligning av somalieres vilkår i USA og Norge står sentralt i hennes prosjekt, som har fokus på at somaliske ressurspersoner kan spille en sentral rolle som meklere og brobyggere når det oppstår konflikter og misforståelser mellom somaliske flyktinger og storsamfunnet. Hun anvender metaforen ”surrogater” om disse hjelperne, dette for å beskrive hvordan de tar rollen som sosiale mødre og fedre. Surrogatene er vanlige somaliere med god innsikt i hva majoritetssamfunnet forventer. Konflikter oppstår gjerne i forbindelse med barneomsorg og oppdragelse. Ofte dreier uenigheten seg om enkle, praktiske ting, foreldrene er for eksempel ikke klar over hva som forventes av dem i forbindelse med barnas skolegang. Her bidrar surrogatene med innspill i forhold til leveregler i den nye landet. Mutema jobber ut i fra det hun kaller et ”strength-perspektiv” på flyktingene, det vil si at hun er opptatt av ressursene som finnes i det somaliske miljøet og i den somaliske kulturen som kan bidra positivt til deres situasjon. Her mener hun surrogatene er viktige. Surrogatene er en forlengelse av et system flyktingene har med seg fra hjemlandet. Somalisk kultur forplikter de som lykkes og har ressurser til overs til å hjelpe de som trenger det. Denne ressursen bør myndighetene utnytte, ettersom mye integreringsarbeid hadde hatt nytte av samarbeid med surrogater (<http://kilden.forskningsradet.no/c16880/artikkel/vis.html?tid=70037> Lesedato: 15072010).

5.4 Somalisk ungdom i norsk skole, fokus på beskyttende faktorer

I februar 2010 publiserte Tone Engvoldsen sin studie ”*Somalisk ungdom i norsk skole. En kvalitativ undersøkelse av beskyttende faktorer blant somalisk ungdom*”. Studiet er presentert tidligere i avhandlingen, kort oppsummert konkluderte Engvoldsen med at kompetente signifikante andre som veiledere og rollemodeller for de somaliske ungdommene fremstår som en sentral beskyttende mekanisme. Rollemodeller må være kompetente på den somaliske kultur og det somaliske levesett, men samtidig fremstå som representative for samfunnets koder og regler. Det synes også viktig at det finnes noen rollemodeller som er representative for *både* det somaliske og det norske samfunnet (Engvoldsen 2010).

5.5 Identitet og praksis. Etnisitet, kjønn og klasse blant somaliere i Norge

Katrine Fangens bok *Identitet og praksis. Etnisitet, kjønn og klasse blant somaliere i Norge*, utgitt i 2008, og som jeg har referert til i kapittel 3 i avhandlingen, har et dobbelt siktemål. For det første ønsker hun å gi ordet til et utvalg norsksomaliere og la dem få fortelle om sine liv. Gjennom fortellingene håper hun at nyansene skal komme frem, og at ønsket om å kategorisere norsksomaliere etter formelen ”Hva er galt med somaliene” kan vike plass for en mer nyansert tilnærming til norsksomaliere og etniske minoriteter. Hennes andre siktemål med boken er å få frem ulike identifiseringer, tilpasningsmåter og deltakelsesformer blant somaliere. I dette ligger at hun ønsker å undersøke hvordan den enkelte selv bidrar til å forme sitt liv og sin posisjon i samfunnet (Fangen 2008:11). Ulike former for somaliernes opplevde krenkelser i Norge er blant annet tema i boken. Som svar på spørsmålet om hva som kan gjøres for å unngå krenkende situasjoner er at somaliene kommer ut av offerrollen og prøver å bygge opp sin tilværelse. Det er således satt i gang en rekke selvhjelpsgrupper der det arbeides for at somaliere skal oppnå økt selvtillit samt få hjelp til å finne

ut av det norske systemet, som mange ellers føler seg maktesløse overfor. Samtalegrupper ledet av *ressurssterke somaliere som kjenner det norske samfunnet*, kan være nyttige (Fangen 2008:100). Boka er basert på et fire år langt feltarbeid, samt livshistorier fra 50 somaliske kvinner og menn som lever i Norge. Fangen avslutter boken med å påpeke at ettersom det nå er bosatt nærmere 20 000 somaliere i Norge sier det seg selv at denne delen av befolkningen rommer mange ulike mennesker, med ulik bakgrunn, væremåte, måter å tilpasse seg det norske samfunnet på og å delta i samfunnet på. Noen mener for eksempel at det er negativt å tilbringe mye tid i moskeen, mens andre ser på det som et ideal, noen mener det er negativt at jenter tillates stor frihet, andre verdsetter dette høyt, noen føler seg mest hjemme i Norge, mens andre mest i Somalia og så videre (Fangen 2008).

Generelt poengterer Fangen at problemet med manglende integrering og deltakelse vil kunne bli mindre etter hvert som flere somaliere har bodd lenge i Norge, statistikken viser at de somaliere som har lengst botid, er bedre integrert. Mange unge somaliere som har vokst opp i Norge føler seg dessuten langt mer hjemme her enn i Somalia. En del av disse er i full gang med videregående utdanning, og forhåpentligvis vil noen av disse etter hvert innta mer innflytelsesrike posisjoner i det norske samfunnet. Når flere somaliske politikere, advokater, leger etc. blir synlige i mediebildet vil dette kunne få positive ringvirkninger for somalisk ungdom, som på denne måten får forbilder å strekke seg etter. For somaliere generelt er dette positivt ved at det offentlige bildet av somalierkategorien forbedres (Fangen 2008:186). Fangen avslutter boken med å poengtere at det er behov for flere internasjonalt sammenlignende studier av inkluderings- og ekskluderingsprosesser for somaliere (og andre innvandrergupper) i land som har velferdsordninger, i motsetning til dem som ikke har det, og generelt i land med ulike varianter av innvandringspolitikk (Fangen 2008:187).

5.6 Somaliere i eksil i Norge. En kartlegging av erfaringer fra fem kommuner og åtte bydeler i Oslo

Et siste forskningsprosjekt jeg ønsker å fremme er NOVA-forskerne Ada Engebrigtsen og Gunnhild R. Farstad som i 2004 på oppdrag fra Kommunal- og regionaldepartementet gjennomført en kunnskaps- og erfaringskartlegging av somaliere i Norge. Intensjonen med oppdraget var å samle kunnskap og erfaring om somaliere i eksil i Norge fra det offentlige og fra somaliere selv. Rapporten skulle danne et bakteppe for departementets politikktutvikling innenfor dette feltet (Engebrigtsen og Farstad 2004). I kartleggingen erfarte forskerne at *posisjon* var en viktig innfallsvinkel for å forstå erfaringer. De erfaringene man gjør er knyttet til den posisjonen og de sosiale rollene man har, og til de *forventningene* som knytter seg til posisjon og roller. For eksempel viste empirien fra dette forskningsprosjektet at sosialtjenesten og barnevernets ansatte hadde andre typer erfaringer med somaliere enn ansatte på helsestasjonen (ibid.).

Ansatte på helsestasjoner rapporterte i vesentlig grad positive erfaringer i sitt arbeid med den somaliske befolkningen, ansatte i barnevern og sosialtjeneste rapporterte på sin side i liten grad positive erfaringer fra sitt arbeid med somaliere. Til helsestasjonene kommer gjerne somaliske kvinner og barn uten at far er med. Til møter hos sosialtjeneste og barnevern er gjerne mannen i familien gjerne til stede alene eller sammen med mor. I et posisjoneringsperspektiv kan dette ha sammenheng med det faktum at hjelpeapparatet er dominert av kvinner. En tydelig tendens i erfaringene som presenteres fra dette prosjektet er at kvinner er prioritert i tiltak, og mange peker på at kvinnelede familier oppleves som "lettere" å oppnå kontakt med, og lettere å sette i gang tiltak for enn familier der menn er overhode (ibid.).

Samlet viser likevel erfaringskartleggingen av somaliere i Norge at offentlig ansatte i overveiende grad har positive erfaringer med somaliere - dette til tross for at mange karakteriserer samarbeidet som vanskelig og krevende – og da spesielt i patriarkalske familier. I Oslo beskrev flere offentlige ansatte i

undersøkelsen somaliere som tilbaketrukket, kranglete og vanskelige å integrere. Et moment ved Engebrigtsen og Farstads (2004) kartlegging er imidlertid at mange offentlig ansatte er opptatt av at den negative stigmatiseringen i media er urettferdig, og skader den somaliske befolkningen. Tilsatte i offentlig sektor som har hatt relasjoner med somaliere rapporterer alt i alt overveiende positive erfaringer med somaliere *som mennesker*, som det ofte uttrykkes. Med dette menes at selv om det fra et norsk ståsted kan virke krevende å samarbeide med mennesker som stiller kritiske spørsmål og som er skeptiske, oppleves likevel relasjonene stort sett som hyggelige (Engebrigtsen og Farstad 2004).

5.7 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet løftet frem sentrale forskningsprosjekter som dreier seg om somaliere bosatt i Norge, unntatt fra dette er Mutemas (2010) prosjekt som er en komparativ studie av Somaliere i Norge og USA. Hva som i stor grad er felles for disse prosjektene, og som fremheves som et sentralt funn, er betydningen av somaliske ressurspersoner som rollemodeller i integrasjonsprosessen blant somaliere i Norge. De ulike forskerne anvender ulike definisjoner og innfallsvinkler i forhold til denne tematikken: Schafft poengterer at graden av vellykkethet i prosjekter som har som siktemål å rekruttere somaliere inn i stabile arbeidsforhold blant annet avhenger av rekruttering gjennom *somalisk prosjektleder*. Mutema (2010) har fokus på at somaliske ressurspersoner kan spille en sentral rolle som meklere og brobyggere når det oppstår konflikter og misforståelser mellom somaliske flyktninger og storsamfunnet. Hun bruker metaforen "*surrogater*" om slike hjelpere. Engvoldsen (2010) finner at *kompetente rollemodeller* på den somaliske kultur og det somaliske levesett, som samtidig fremstår som representative for samfunnets koder og regler, er viktige som ressurser i forhold til en vellykket integrering av somaliske elever i den norske skolen. Fangen fronter selvhjelpsgrupper ledet av *ressurssterke somaliere som kjenner det norske samfunnet* som nyttige i forhold til somaliernes behov for å gjøre seg kjent med det norske systemet. Engebrigtsen og Farstads prosjekt

bestod i å gjennomføre en kunnskaps- og erfaringskartlegging av somaliere i Norge som skulle brukes som kunnskaps- og erfaringsgrunnlag for å utvikle politikkutviklingen innenfor dette feltet. Disse forskerne fant at *posisjon* var en viktig innfallsvinkel for å forstå erfaringer. For eksempel viste empirien fra dette forskningsprosjektet at sosialtjenesten og barnevernets ansatte hadde andre typer erfaringer med somaliere enn ansatte på helsestasjonen.

De to påfølgende kapitler dreier seg om metode. Kapittel 6 omhandler forskningsprosessen og tolken, mens jeg i kapittel 7 vil reflektere rundt forskningsprosess og metode.

6 METODE I: FORSKNINGSPROSESSEN OG TOLKEN

6.1 Tilgang

En av de største utfordringene mange kvalitative forskere møter er å få tilgang til feltet. Av ulike årsaker varierer nok vanskelighetsgraden i tilgang mye mellom ulike forskningsprosjekter, og grunnene til at innpass kan være problematisk er svært ulike; Fra forskningstematikk, forskningsdesign, forskerens kompetanse, informantsammensetning og så videre. Begrunnelsen for å vie et eget kapittel til temaet ”forskningsprosessen og tolken” er først og fremst fordi det for meg var en komplisert og utfordrende prosess å oppnå tillit og tilgang til feltet. I særlig grad opplevde jeg det som krevende å få tilgang til den somaliske foreldregruppen, men også enkelte lærere signaliserte skepsis til å påta seg en informantrolle - i et tilfelle viste også rektor uvilje i forhold til involvering i prosjektet. Den innledende fasen var den viktigste og mest kritiske ettersom hele prosjektets eksistens stod og falt på informantenes deltakelse. Jeg finner det derfor både viktig og relevant å redegjøre for denne prosessen. For eksempel avdekket jeg underveis i tilgangsprosessen at foreldregruppen tilknyttet en av skolene samsnakk om prosjektet, og at de kollektivt avgjorde om de skulle la seg intervjuet eller ei – en slags ”en for alle – alle for en mentalitet”. Åpenbart hadde en av mødrene en slags ”lederrolle”, og hennes vurderinger og oppfatning av både tolken og meg ble i stor grad avgjørende for prosjektets overlevelse. Jeg kommer tilbake til dette senere i dette kapitlet. Først om å finne skoler.

6.2 Å finne de rette skolene

Adgang til feltet innebærer i denne sammenheng både formelle tillatelser fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, datatilsynet, samt informantenes velvilje til la seg bli forsket på. I mitt prosjekt medførte det ingen problemer å innhente tillatelse fra datatilsynet. I og med at doktorgradsprosjektet var en del av

et større forskningsprosjekt ble denne tillatelsen effektivt og uproblematisk innhentet på forskningsadministrativt nivå. Utdanningsetatene i kommunene hvor ”mine” skoler var lokalisert gav utelukkende positive tilbakemeldinger på forskningstematikken, og jeg fikk også god hjelp og bistand i det overordnede prosjektet til å finne egnede skoler blant de syv skolene i hovedprosjektets utvalg som var relevante i forhold til min problemstilling (jf. kapittel 2.1).

Etter at forskningstillatelse fra datatilsynet var på plass og utdanningsetatene hadde funnet aktuelle skoler, ble rektorene ved skolene kontaktet (Appendix A). En skriftlig forespørsel ble i utgangspunktet sendt til fire ungdomsskoler i Osloområdet og to ungdomsskoler i en by i Nord-Norge. I Oslo kommune gav tre rektorer positiv respons, mens den fjerde rektoren ikke svarte på min henvendelse. Etter at jeg hadde sendt en rekke e-poster og flere forsøk på å oppnå kontakt per telefon konkluderte rektor til slutt med at han ikke ville gi tillatelse til å la oss få bruke skolen i prosjektet. Begrunnelsen han oppgav var at skolen tidligere hadde deltatt i en rekke forskningsprosjekter som alltid viste seg å ta lengre tid enn planlagt. Rektoren mente dessuten at det ikke fantes tid eller rom i løpet av lærernes arbeidsdag til å delta i forskningsaktiviteter. Om lærerne skulle bidra med å la seg intervjuet måtte dette tas av fritimer, og det mente rektoren ingen lærere ville være interessert i. Jeg ba om tillatelse til å avvikle et møte med lærerne ved skolen hvor jeg kunne presentere prosjektet slik at lærerne selv kunne avgjøre om de hadde interesse av og kapasitet til å delta. Dette gav rektoren ikke tillatelse til. Det var spesielt synd at denne skolen ikke ble en del av prosjektet ettersom mange somaliske familier sogner dit. I prosjektplanleggingen er det imidlertid viktig å ta høyde for at man ikke alltid oppnår tilgang til alle informanter man ideelt sett ønsker å inkludere i studien. Det er derfor viktig å legge inn en ”bufferzone” slik at antall informanter blir tilstrekkelig for å sikre en valid undersøkelse om noen faller fra. I mitt tilfelle sørget jeg for at Oslo kommune godkjente flere skoler enn jeg faktisk hadde behov for. Som jeg var inne på i stedet er det ikke bare forskningstilgang som skal klaffe, men også informantsammensetningen. På vestkantskolen var rektor svært interessert i å

avsette tid både for seg selv og lærerne, men der fantes det ingen somaliske elever, og skolen måtte utgå fra mitt prosjekt. I Oslo kommune stod jeg derfor til slutt igjen med tillatelse fra to skoler som kunne inngå i studien.

I byen i Nord-Norge viste skoleledelsen stor velvilje i forhold til å delta i forskningsprosjektet. Rektorene ved disse skolene ønsket prosjektet velkomment, og var villige til å sette av tid til både møter og intervju for seg selv og lærerne. Ved den ene skolen var det ingen somaliske elever, dermed falt den ut. Den andre skolen hadde somaliske elever det aktuelle skoleåret, og ble dermed en del av min empiri. Etter prosessen med formell godkjenning fra datatilsynet samt møter med skolelederne stod jeg igjen med tre skoler som i dette prosjektet har fått navnene ”Lia”, ”Bakken” og ”Sentrum”. Lærerne ved skolene i prosjektet ble tilsendt skriftlig informasjon om prosjektgjennomføringen (Appendix B). De ble også kontaktet pr telefon. Samtlige lærere sa seg villige til å delta, om enn noen litt motvillige.

6.3 Å finne somaliske informanter

Av de 16 somaliske familiene (til sammen 22 personer – 14 mødre og 6 fedre) som ble rekruttert til studien reservertet to seg fra å bidra som informanter i studien. Disse familiene representerer hver sin ”ytterkant” i variasjonen blant somaliske familier i Norge. Den ene familien fremstår så ”velintegret” at familiemedlemmene ikke vil ha noe med andre somaliere i Norge å gjøre. Alle familiemedlemmene behersker norsk full ut, og både mor og far jobber i faste stillinger. Den andre familien består av kun ”far” og ”datter”. Jeg bruker hermetegn fordi jentas kontaktlærer mente at mannen umulig kunne være jentas biologiske far. Læreren fortalte at mannen aldri hadde engasjert seg eller vist noen som helst interesse for elevens skoleaktiviteter. Han hadde aldri stilt opp verken på konferansetimer eller foreldremøter, og hadde heller ikke svart på henvendelser fra skolen. Læreren trodde at barnevernet var koblet inn i familiesituasjonen, og at jenta i perioder bodde andre steder. Mitt møte med

denne ”faren” var at han på en svært aggressiv måte avviste tolken og meg når vi ringte på for å spørre om han kunne tenke seg delta i forskningsprosjektet. Denne episoden kommer jeg tilbake til i kapittel 7.8.

Hva angår de øvrige informantene var prosessen med å motivere hvert enkelt individ til å delta både utfordrende og spennende, og jeg vil i det følgende beskrive denne fasen av prosjektet. Gjennom mine hjemmebesøk fant jeg at foreldrenes måter å møte meg på kunne kategoriseres på fire ulike måter. *De skeptiske, de imøtekommende, de hjelpetrengende og de avvisende*. To av familiene avviste å delta i prosjektet, 6 familier inngikk i kategorien ”de skeptiske”, 5 var ”imøtekommende” mens 3 familier ble kategorisert som ”hjelpetrengende”. Det poengteres at kategoriene ikke er uttømmende, og noen familier kan inngå i flere kategorier. I et par av familiene var for eksempel far skeptisk til å delta mens mor var meget imøtekommende, i andre tilfeller fremstår familien som skal kategoriseres *både* som imøtekommende og hjelpetrengende. Jeg har forsøkt å plassere familiene i kategorier de primært fremstår å tilhøre. Samtlige familier med unntak av *de to avvisende* som jeg refererte til ovenfor endte opp med å delta i prosjektet - dette skal i stor grad en innleid profesjonell somalisk tolk ha æren for. Fortellinger fra mine møter med de somaliske informantene vil i den analytiske fremstillingen illustrere tre av kategoriene. *De avvisende* var jeg ikke i en relasjon med. Kategoriene fremstilles skjematisk i det følgende:

6.4 De skeptiske – Fatimas familie

Fakta om familien:
<ul style="list-style-type: none">• Mor og far som er gift.• Åtte barn, det niende er på vei.• Leiligheten består av stue, kjøkken, to soverom og bad

Familien til Fatima¹⁰ bor i 6. et. i en blokk. Det tok litt tid å finne den rette leiligheten, for som i de fleste andre somaliske husstander vi hadde besøkt var både ringeapparat, postkasse og dør inn til leiligheten umerket. Jeg spurte tolken om hvorfor så mange somaliere unnlater å navnermerke ringeklokkene, men han hadde ingen forklaring på det. Han hadde imidlertid åpenbart observert det samme, for som han sa når vi til slutt fant frem til leiligheten der Fatima og familien hennes bodde: *"Her er det en umerket dør, så her bor de nok – typisk somaliere og ikke merke døra"*. Vi ringte på, men det tok flere minutter før noen åpnet. Til slutt gled døra sakte opp, og en liten gutt i 2-årsalderen stakk hodet frem og smilte sjenert til oss. Han tittet spesielt oppmerksomt på meg, og så litt usikker ut før han sprang inn og ropte noe til moren sin. Mor kom. Tolken hilste, og forklarte grunnen til at vi besøkte dem.

Mor virket skeptisk, og var ikke spesielt imøtekommende. Hun inviterte oss til slutt motvillig inn. Etter hvert tødde hun opp, og serverte saft. Hun hadde ikke tid til intervju, men ba oss komme tilbake noen dager senere for å gjennomføre intervjuet. Tolken avtalte både dato og klokkeslett. Da vi kom tilbake uka etter ringte vi på mange ganger, men ingen åpnet. Mens vi stod utenfor og ventet kom fire somaliske kvinner opp trappa, og uten å ringe på gikk de rett inn i leiligheten. Tolken ba en av dem si til mor i huset at vi stod utenfor og ventet. Mor kom til slutt ut, men fortalte oss kort og greit at de feiret bryllup, og at vi måtte komme tilbake uka etter. Bryllup? Jeg så måpende på tolken – visste hun ikke seks dager tidligere at de skulle feire bryllup samme dag som hun hadde avtalt med oss? Tolken bare lo, og sa at de nok ikke feiret bryllup. Mest sannsynlig var det bare en unnskyldning hun diktet opp der og da fordi at hun fikk gjester. Det var tolkens analyse av situasjonen, men å feire bryllup på en vanlig tirsdag virket jo unektelig litt rart. Uka etter dro vi nok en gang til Fatimas hjem. Denne gangen åpnet en liten jente på ca. fire år døra. Hun hadde på seg en nydelig prinsessekjole, og løp smilende inn til mor og fortalte på norsk at det stod en dame og en mann i døra. Mor kom ut, og vil ble straks gjenkjent. Tolken

¹⁰ Alle navn i avhandlingen er oppdiktede.

forklarte på ny hvorfor vi kom, og mor svarte: *”Dere har jo vært her flere ganger før, så nå må dere vel få komme inn”*. Vi ble invitert inn i stua, og satte oss i sofaen. En av døtrene i huset serverte kaffe. Mens intervjuet pågikk kom og gikk mange mennesker. Den lille jenta som møtte oss i døra i prinsessekjole byttet klær flere ganger før intervjuet var ferdig. Da vi skulle forlate familien fulgte moren og jenta oss til døra. Jenta var da iført en annen nydelig kjole, men hadde det samme store smilet. Hun ventet åpenbart på respons for de fine klærne, og jeg roste kjolen og de pene hårbåndene hun hadde. Både mor og datter smilte og vinket hyggelig adjø.

6.5 De imøtekommende – Samiras familie

Fakta om familien:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Mor, skilt. Er alene med omsorgen for barna• Sju barn• Leiligheten består av stue, kjøkken, to soverom og bad |
|---|

Familien til Samira bor i blokk, og tolken og jeg måtte lete lenge for å finne den riktige leiligheten. Flere somaliske familier var åpenbart bosatt i boligkomplekset, for det var mange umerkede dører der. Tolken klarte likevel å resonnerer seg frem til hva han trodde kunne være den rette døren – så vi ringte på der han mente det var. En smilende kvinne åpnet, men hun lukket døra fort igjen. Skuffet så jeg bort på tolken idet jeg tenkte at dette nok var en bortkastet tur. Han beroliget meg imidlertid med at kvinnen helt sikkert ville komme tilbake. Han forklarte at hun åpnet døra uten å ha håret tildekket, og idet hun oppdaget en mann utenfor måtte hun straks inn for å ikle seg hijaben. Tolken hadde rett, for få sekunder senere åpnet hun døra, hilste og lurte på hva hun kunne hjelpe oss med. Kvinnen var svært hyggelig og imøtekommende. Når tolken presenterte oss og prosjektet inviterte hun oss umiddelbart inn i leiligheten. Der satt fire barn opptatt med ulike aktiviteter; Den eldste datteren var benket foran pc-en, to småbarn lekte på gulvet og en baby sov i sofaen. Datteren som satt opptatt med

data var elev ved en av prosjektskolene, og dermed den direkte årsaken til at denne familien var aktuell for prosjektet. Moren presenterte jenta for oss, og tolken fortalte henne hvorfor vi var der.

I likhet med moren var også hun svært imøtekommende, og de stilte seg begge umiddelbart positive til å delta i studien. Mor hadde ingen betenkeligheter med å la seg intervju, og som hun selv formulerte det: *"Vi lever i Norge som er et fritt land. Her kan man mene hva man vil, og jeg har ingenting å skjule, så jeg kan si hva jeg vil"*. Der og da ble vi invitert til å fortelle mer detaljert om hva prosjektet ville innebære, så kunne vi komme tilbake senere for å intervju henne. Grunnen til at hun ba oss om å komme tilbake var fordi hun skulle på jobb. Barna satt på fanget til mor eller lekte rundt føttene hennes mens vi snakket. Når vi senere besøkte familien møtte mor oss på samme hyggelige måte, og intervjuet ble en positiv opplevelse for alle involverte. Mor uttrykte også glede over at noen ønsket å høre hva hun mente om samarbeidet med skolen.

6.6 De hjelpetrengende – Ahmads familie

Fakta om familien:
<ul style="list-style-type: none">• Mor, skilt. Er alene med omsorgen for barna.• Seks barn• Leiligheten består av stue, kjøkken, et soverom og bad

Etter å ha gått rundt en stor boligblokk med flere ulike innganger fant vi til slutt døra inn til Ahmads leilighet. Da vi ringte på kom en kvinne ut, og det viste seg å være Ahmads mor. Tolken presenterte vårt budskap, mor nikket og smilte og virket på ingen måte ukomfortabel med situasjonen. Til tross for at det satt mange mennesker i den lille leiligheten ble vi straks invitert inn, og en av husets døtre ble kommandert ut på kjøkkenet for å ordne servering til gjestene. Foran datamaskinen, som var sentralt plassert i stua, satt og stod flere ungdommer, og fire småbarn lekte på gulvet. Det var to sofaer i stua hvor de voksne satt og

småpratet. Tolken og jeg fikk servert te og flere sorter kaker, og vi ble fortalt at det var mors søster på besøk fra Hemsedal som hadde bakt. Tolken tok et aktivt grep om situasjonen, og presenterte seg selv, meg og prosjektet. Da mor skjønnte at vi ønsket å intervju henne om skole-hjem-relasjoner startet hun helt på eget initiativ å fortelle om familiens livssituasjon. Hun fortalte om hvor vanskelig det var for henne og de seks barna å leve og bo i en toroms leilighet med et lite bad, og at de dårlige boforholdene virket negativt inn på barnas skolegang. Uansett hvordan familien prøvde å organisere morgenstellet, så hendte det ofte at et eller flere barn dro for sent hjemmefra til å rekke skolen i tide. Når til sammen syv mennesker på ulike alderstrinn må utføre morgentoalettet innenfor en begrenset tidsramme på svært liten plass, er det vanskelig å få tidskabalene til å gå opp, mente mor.

Mor fortalte videre om problemer med å organisere skolearbeidet hjemme. Det eneste soverommet i leiligheten var satt av til leserom på dagtid, men når fem barn bruker rommet til å gjøre skolearbeid, må familien forholde seg til strenge retningslinjer og en stram tidsplan. Familien var organisert slik at to barn gjorde lekser samtidig, oftest slik at et eldre søsken gjorde sine lekser samtidig med et yngre søsken, slik at den eldste kunne hjelpe den yngste. Hvorfor ønsket mor å fortelle oss dette? Hun sa rett ut at hun ville at vi skulle hjelpe henne. Tre ganger hadde hun søkt om en større leilighet, men hun hadde fått avslag hver gang. Nå var hun både fortvilet, lei og oppgitt – og ba oss om bistand. Hun poengterte at hvis hun skulle hjelpe oss med forskningsprosjektet, så kunne vi til gjengjeld hjelpe henne med å formulere en klage på avslaget. Tolken lovte at han skulle komme tilbake for å hjelpe henne med saken. Kvinnen takket for det, og vi gikk i gang med intervjuet. Da vi hadde forlatt familien spurte jeg tolken om hvorfor han hadde sagt ja til å hjelpe henne med klagen. På det svarte han følgende: *”Vi somaliere i Norge er jo egentlig som en stor familie, det er klart at vi må hjelpe hverandre. Det koster ikke meg mer enn noen timer å gjøre dette for henne og familien hennes”*. Disse notatene fra feltdagboken min inneholder flere metodiske og ikke minst etiske aspekter. I tillegg handler de i stor grad om

tolkens vurderinger og handlinger, og at jeg som en uerfaren forsker i feltet var helt avhengig av å ha tillit til tolken som jeg jobbet sammen med. Tillit til tolken innebærer også at jeg som forsker må være forsikret om at tolken ikke er inhabil i sin tolkerolle. Delkapittel 6.7 nedenfor vil omhandle tolkens rolle, her blir også mitt poeng om habilitet i tolkerollen illustrert.

6.7 Å finne tolk

Tolkens rolle i dette prosjektet var sentral, og prosjektets overlevelse stod og falt på tolkens profesjonelle og habile tilnærming til informantene. Mine erfaringer rundt denne problemstillingen gjengis i det følgende:

I startfasen av prosjektet engasjerte jeg en somalisk ung kvinne som tolk. Hun var ikke tilknyttet en profesjonell tolketjeneste. Kvinnen hadde kommet til Norge som barn. Hun var hundre prosent tospråklig, og hadde også god kompetanse på det norske samfunnet. I perioden hun jobbet i prosjektet ønsket imidlertid ingen somaliske foreldre ved den ene skolen i utvalget å stille til intervju, og enkelte foreldre ved de andre skolene vegret seg også. Grunnene til hvorfor samarbeidet med henne i liten grad ble vellykket kan være flere. En mulig forklaring kan være kvinnens unge alder, hun var bare 20 år. I tillegg bar hun konsekvent niqāb. Det viste seg også etter hvert at hun gjennom aktiviteter i moskeen kjente flere jenter i noen av familiene som soknet til den ene skolen. Under våre besøk hos disse familiene observerte jeg ved flere anledninger at noen foreldre kastet skeptiske blikk mot henne - i alle fall tolket jeg det slik.

Etter at jeg hadde engasjert henne som tolk, og forelagt henne oversikten med familiene jeg ønsket skulle delta i prosjektet, hadde hun imidlertid ikke opplyst at hun kjente flere jenter i noen familier. Jeg oppdaget dette ved en tilfeldighet da en av døtrene i en familie vi besøkte kom hjem mens vi var der og hilste overstrømmende på tolken. For meg fremstod da som åpenbart at tolken i dette

prosjektet var inhabil, og ikke kunne fortsette som tolk i prosjektet. Selv sa hun følgende til meg da vi ble enige om å avslutte samarbeidet:

Jeg tror at du føler deg lurt fordi du ikke fikk noe ut av arbeidstiden din. Men jeg gjorde i hvert fall mitt beste. Jeg besøkte så mange jeg kunne og ringte også til alle foreldrene. Men husk at somaliske foreldre ikke går med på alt så lenge det er en norsk som driver det. Det ville hjulpet deg veldig hvis du hadde en somalisk medarbeider (Somalisk tolk).

Jeg tvilte selvsagt aldri på at jenta gjorde sitt aller beste. I tillegg til hjemmebesøk hadde hun lange telefonsamtaler med flere av foreldrene. Ved den ene skolen fikk hun også på plass noen intervjuavtaler, men det er nok rimelig å anta at hennes inhabilitet sterkt medvirket til at samtlige foreldre ved den ene skolen ikke ønsket å la seg intervju. Ved de andre skolene hadde foreldrenes skepsis andre årsaker, for der var hun helt ukjent. Kanskje var hennes unge alder i tillegg til at hun var kvinne diskvalifiserende. Disse mulige forklaringene er bare antakelser fra min side, og ble ikke på noen måte verifisert. Hun hadde kanskje også et poeng i forhold til at foreldrene ikke ønsket å stille til intervju fordi at det var en etnisk norsk forsker som drev prosjektet, og ikke en somalisk forsker.

For at ikke prosjektet skulle strande satte jeg imidlertid fort i gang en prosess med å engasjere ny tolk. Denne gangen kontaktet jeg et profesjonelt tolkefirma i Oslo som anbefalte en av deres somaliske tolker. Denne tolken hadde gjennomgått kurs og hadde fått relevant opplæring – og var sertifisert som tolk (Appendix G). Å leie inn en profesjonell tolk ble selvsagt kostnadskreven for prosjektet, men sannsynligheten for at denne tolken var i stand til å gjøre en solid jobb var stor. For det første fordi at han hadde formell tolkekompetanse, for det andre fordi firmaet spesielt anbefalte denne tolken ettersom han var kjent for å være særlig god på å bygge relasjoner mellom kunde (i dette tilfelle meg som forsker) og informant/klient/pasient (i dette tilfelle informant).

6.8 Tolkens rolle i forskningsprosjekter

I en intervjusituasjon er det i utgangspunktet helt avgjørende at forsker og informant er i stand til å kommunisere med hverandre. I mitt forskningsprosjekt var det imidlertid ikke slik. Så godt som ingen av mine informanter behersket norsk godt nok til å kunne føre en lengre samtale med meg. De få som behersket litt norsk skjønte ikke hva jeg sa på grunn av dialektforskjeller. Å kommunisere ved hjelp av tolk var dermed den eneste muligheten jeg hadde til å kunne gjennomføre samtaler og intervju med foreldregruppen. Man kan selvsagt spørre om svarenes validitet blir gode nok når tolk benyttes. Jeg er ikke i stand til å forstå hvordan mine spørsmål til informanten blir oversatt av tolken, heller ikke skjønner jeg de direkte svarene informantene gir. Dette innebærer at jeg må forholde meg til tolkens tolkninger av mine spørsmål samt tolkens tolkninger av informantenes svar. Selvsagt er ikke dette optimalt i forhold til bestrebelsene etter å oppnå så valide data som mulig. Ideelt sett burde jeg beherske somalisk sånn at informantene og jeg helt uanstrengt kunne hatt en samtale på deres morsmål. Det sier seg imidlertid selv at jeg innenfor rammene av dette doktorgradsprosjektet ikke hadde anledning til å tilegne meg denne språkkompetansen. I tillegg er det jo slik at selv om man språklig sett forstår hverandre, vil mottakeren av et verbalt utsagn alltid analysere og tolke avsenderens talte ord – også innenfor egne kulturelle rammer. Å samtale ved hjelp av tolk trenger dermed ikke nødvendigvis å være problematisk - så lenge man vet at tolken besitter den nødvendige kompetanse for at partene i samtalen i så stor grad som mulig skal kunne forstå hverandre. På tolkefirmaets anbefaling engasjerte jeg den beste somaliske tolken firmaet på den tiden hadde tilgjengelig. Dette ville styrke troverdigheten i prosjektet, og jeg hadde tillit til at de data jeg ved hjelp av tolkens innsats tilegnet meg hadde så høy grad av validitet som mulig.

Bruk av tolk er intet nytt fenomen. Tolking som muntlig formidling mellom mennesker med forskjellige språk er en av de eldste profesjoner som finnes. Hva

angår tolkens status har det opp gjennom historien vært store variasjoner. I noen sammenhenger var tolkene høyt utdannede og betrodde embetsmenn. I andre tilfeller var tolkene slaver eller innfødte (Gentile et. al 1996). Det er først i moderne tid at tolking er blitt et anerkjent ekspertisefelt. Denne statushevingen er et resultat av nye samhandlingsformer mellom mennesker med ulike språk. Internasjonale konferanser har blant annet medført økt bruk av konferansetolker - dermed også større fokus på, og anerkjennelse av tolkerollen som egen profesjon. Profesjonaliseringen kan ha sammenheng med at konferansetolking har foregått i akademiske miljø, og at brukerne av tolketjenestene ofte har vært politikere og diplomater. Tolking i ansikt-til-ansikt-situasjoner har vokst frem som resultat av større åpenhet for internasjonal handel, økt arbeidsmigrasjon og flyktningestrømmer. Det samlede resultatet av dette er at det de siste tjue årene har blitt et stadig større behov for kvalifiserte tolker innen offentlig tjenesteyting (Ørvig 2007:16-17).

Også innenfor fagområdet forskning er behovet for kvalifiserte tolker stort. Dette fremstod som svært tydelig i mitt prosjekt. Betydningen av å samhandle med en kvalifisert tolk som har gjennomgått en formell utdanning på feltet ble et være eller ikke være i forhold til datainnsamlingen. Den viktigste erfaringen jeg trakk ut av min samhandling med en kvalifisert tolk og en uten formell tolkekompetanse, var at tolking innebærer mye mer enn å oversette mellom to ulike språk. Ørvig (2007) sier om dette:

Et perspektiv på tolkens rolle som en nøytral formidlerrolle kan være problematisk i tolkende ansikt-til-ansikt-situasjoner med få deltakere. For det første vil tolken i en samhandlingssituasjon med få deltakere tildeles en annen status enn i situasjoner med mange deltakere. Med få deltakere vil de primære samtalepartene¹¹ være både aktive talere og lyttere. Ved hjelp av ulike språk presenterer de sine ideer som tolken skal formidle. I tillegg til at det her er snakk om to ulike språk, vil utsagnene være preget av språkkonvensjoner som kjennetegner deres respektive språk. Det gjelder bestemte måter å åpne og lukke samtalen, regler for turtaking, måter å signalisere forståelse eller mangel på forståelse med mer. I en samtalsituasjon hvor de to primære samtalepartene ikke kjenner hverandres språk og språkkonvensjoner, er tolken den eneste personen som kan opprettholde, justere og om nødvendig reparere problemer i

¹¹ Primære samtalepartnere er i denne avhandlingen forsker og informant

kommunikasjonen. På denne måten blir tolken en aktiv tredjepart i kommunikasjonshendelsen. Som aktiv tredjepart gis tolken den samme muligheten som de andre deltakerne til å influere både samtalsens retning og utfall (Ørvig 2007:23).

Ørvigs poeng er helt i samsvar med mine erfaringer. Med et økende antall mennesker som har et annet morsmål enn norsk, vil forskningsprosjekter hvor de involverte parter ikke deler et felles førstespråk antakelig bli mer og mer vanlig. I Norge jobber forholdsvis mange akademikere med innvandrerforskning, og anselige mengder litteratur er skrevet innenfor dette feltet. Hva angår datainnsamlingen fra slike prosjekter er mye gjort i forhold til innvandrere som behersker norsk. Som jeg har vært inne på er det selvsagt en fordel om informant og forsker kan kommunisere på samme språk, men man kan likevel stille metodiske spørsmål til en slik setting. Innvandreren har ikke norsk som morsmål, i motsetning til en etnisk norsk forsker. I slike situasjoner vil informanten kunne føle seg i en underordnet posisjon i forhold til forskeren. Selv om man snakker et annet språk tilfredsstillende, er det likevel en helt annen situasjon å kommunisere på sitt eget morsmål. Å føre en samtale på et andrespråk innebærer gjerne tap av språklige nyanser, og man vil kunne føle seg i en defensiv posisjon i forhold til samtalepartneren. Mange informanter vil nok av disse grunner føle seg tryggere om de får muligheten til å kommunisere ved hjelp av sitt førstespråk.

For å kunne bidra med forskning på et felt der informant og forsker ikke snakker samme språk, er man avhengig av bistand fra en profesjonell tolk. Jeg har beskrevet mine erfaringer vedrørende forskjellene mellom en profesjonell og en ikke-profesjonell tolk. Så langt har jeg fokusert på at dette handler om tolker med og uten utdanning. Jeg har også vært inne på betydningen av tolken som en aktiv tredjepart i relasjonen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.11. I det følgende vil jeg redegjøre for mine vurderinger av hvorfor jeg mener tolken som ble engasjert fra det profesjonelle tolkefirmaet fungerte på en utmerket måte, også ut over den språklige rollen å oversette mellom to parter som ikke kan kommunisere ved hjelp av et felles språk. Før jeg går inn på dette skal jeg i korte trekk skissere de yrkesetiske regler for tolker. Videre skal jeg beskrive hvordan

tolken i mitt prosjekt håndterte disse reglene i praksis - og hvordan han valgte å anvende reglene i forhold til de ulike måtene foreldrene møtte oss (de skeptiske, de imøtekommende og de hjelpetrengende). Jeg vil blant annet vise at det i mitt prosjekt ble nødvendig å nedtone et par av punktene i de etiske retningslinjene gjengitt nedenfor.

6.9 Yrkesetiske retningslinjer for tolker

En fullstendig versjon av yrkesetiske retningslinjer for tolker ble utarbeidet i 1997 av representanter fra Kommunal- og arbeidsdepartementet, Norsk tolkeforbund, Universitetet i Oslo og Utlendingsdirektoratet:

Kvalifikasjon og forberedelser: Tolken skal ikke påta seg oppdrag uten å ha de nødvendige kvalifikasjoner. Tolken skal forberede seg nøye til sine oppdrag.

Inhabilitet: Tolken skal ikke påta seg oppdrag hvor han/hun er inhabil.

Tolke alt: Tolken skal tolke innholdet i alt som sies, intet fortie, intet tillegge, intet endre. En god tolk tolker i førsteperson og svarer ikke på henvendelser, men tolker dem.

Taushetsplikt: Tolken har taushetsplikt.

Integritet: Tolken må ikke i vinnings eller annen hensikt misbruke informasjon som han/hun har fått kjennskap til gjennom tolking.

Tolkens oppgave: Tolken skal ikke utføre andre oppgaver enn å tolke under tolkeoppdraget. Tolken skal for eksempel ikke være kulturkonsulent eller administrere samtalen.

Forsvarlig tolking: Tolken skal si fra når tolking ikke kan skje på en forsvarlig måte.

Skriftlige oversettelser: Tolking og oversettelse er to forskjellige yrker.

Kompetansen er ikke den samme, selv om mange tolker også driver med oversettelse, og mange oversettere driver med tolking. Formell kompetanse på det ene feltet gir ingen tilsvarende rettigheter på det andre feltet (Yrkesetiske regler for tolker: <http://udi.no/upload/Pub/Tema/Tolk/GodTolkeskikk.doc>. Lesedato: 020508).

6.10 Mitt møte med tolken

I forkant av mitt første møte med tolken hadde jeg en samtale med han pr. telefon. Før vårt første møte hadde jeg også sendt dokumenter som beskrev forskningsprosjektet. Han ble anmodet om å sette seg godt inn i tematikken før vi gikk i gang med intervjurunden – for på den måten å sikre så optimale intervju som mulig. Før intervjuene tok til avvirket tolken og jeg et formelt oppstartsmøte. Han presenterte seg, og viste meg også legitimasjon som dokumenterte hans sertifisering som godkjent tolk (inkluderer kurs og avsluttende test, se Appendix G). Jeg gikk gjennom hans oppdrag, og sammen avklarte vi forventninger og arbeidsfordeling i den videre fremdriften. Vi snakket også løst og fast om skole- hjem-relasjoner i somaliske familier, og det var åpenbart at han hadde satt seg grundig inn i feltet han skulle bistå meg med. Etter denne første samtalen satt jeg igjen med et meget godt inntrykk av tolkens profesjonelle inntak til oppgaven han skulle utføre.

Det første punktet i ”Yrkesetiske regler for tolker” om kvalifikasjon og forberedelse følte jeg var svært godt ivaretatt. Når det gjelder punkt to om habilitet viste det seg at tolken nylig hadde flyttet til Oslo. Han hadde vokst opp i en by utenfor hovedstaden, dermed kjente han få somaliere i Oslo. I prosjektsammenheng var dette en fordel, for Dette viste seg å være en stor fordel, for verken tolk eller informanter hadde kjennskap til hverandre fra før, og hadde dermed heller ikke forutinntatte holdninger til hverandre. Tolken kjente ingen i informantgruppen, og ingen av informantene gjenkjente han. Sett i relasjon til den første tolken som kjente mange av døtrene i familiene, var det nok et fortrinn at han kom utenbys fra. I det videre går jeg ikke gjennom punktene i ”yrkesetiske regler for tolker” i kronologisk rekkefølge. Jeg velger heller å komme inn på dem slik de naturlig følger av tolkingens forløp – fra da vi ringte på hjemme hos informantene til intervjuene var avsluttet.

6.11 Intervjuets prefase

Intervjusituasjonen startet alltid *før* gjennomføringen av intervjuene. Underveis til hjemmene vi skulle besøke gikk vi gjennom tilgjengelig informasjon om familiene. I løpet av disse samtalene kom alltid tolken med tips og råd i forhold til hvordan jeg burde opptre når jeg møtte foreldrene. Blant annet fortalte han at somaliere er opptatt av familierelasjoner, og at det derfor er normal høflighet å vise interesse for hverandres barn ved for eksempel å stille spørsmål om navn, alder og så videre. I tillegg var tolken også inne på dette med klesstil – hvor han meddelte at av respekt for informantenes muslimske tilhørighet burde jeg ikke stille opp i deres hjem med utringede bluser eller topp hvor magen synes. En ordinær dongeribukse og langermet skjorte mente han var helt greit. Om klesstilen ble i overkant formell trodde han dette kunne virke skremmende på informantene, og jeg kunne risikere å bli oppfattet som en representant for myndighetene. En uformell, men respektfull klesstil ville i større grad signalisere en ”studentstatus”, som antakelig ville medføre at foreldrene følte seg mer avslappet og ovenpå i forhold til min tilstedeværelse.

Et tredje aspekt tolken gjentatte ganger påpekte var at om informantene ønsket å diske opp med noe å spise eller drikke måtte jeg ikke takke nei til servering. Dette medførte at jeg i datainnsamlingsperioden satte til livs et anselig antall søte kaker og litervis med søt te. Jeg hadde selvsagt tenkt gjennom dette med klesstil og høflighet før tolken brakte det på bane, men for meg fremstod disse samtalene og hans velmente påminnelser som både interessante og nyttige. Det er også min overbevisning at en av årsakene til at datainnsamlingen til slutt ble svært vellykket var fordi jeg blant annet ved hjelp av tolkens instruksjoner unngikk tabber i forhold til sosiale normer under intervjuene. Våre besøk startet alltid med at tolken ringte på døra, og det var ingen tilfeldig at det var han som stod for dette. Foran samtlige inngangsdører til de somaliske hjem ba han meg stille meg slik at de som åpnet døra ikke fikk øye på meg gjennom dørens kikkhull. Grunnen til at han organiserte det slik var fordi han mente mange ville unnlate å åpne om de så

at ei hvit, ukjent dame befant seg utenfor. Informantene ville da i følge tolken høyst sannsynlig tro at jeg representerte myndighetene.

Intervjuene startet med at tolken først presenterte seg selv, så meg – så gav han en kort redegjørelse for årsaken til vårt besøk. Tolken hadde regien for hvordan strategien for hvert møte med familiene skulle legges opp. Avhengig av hvordan foreldrene responderte på vår henvendelse hadde han tilgjengelig en metode for å håndtere situasjonen. Før selve intervjuet tok til var det tolken og informanten som var deltakere i samtalen – jeg forholdt meg passivt i bakgrunnen. Denne strategien er ikke i tråd med det sjette punktet i ”yrkesetiske regler for tolker” – *”tolken skal ikke utføre andre oppgaver enn å tolke under tolkeoppdraget. Tolken skal for eksempel ikke være kulturkonsulent eller administrere samtalen”*.

For at et tilstrekkelig antall informanter skulle si ja til å delta i prosjektet var det imidlertid helt nødvendig at tolken påtok seg denne samtaleadministrative biten i forbindelse med datainnsamlingen. Jeg anså han som mye mer egnet enn meg til å vurdere nyansene i dialogen med foreldrene, til å tolke kroppsspråk og så videre. Det var ingen lett oppgave å overbevise foreldregruppen om at prosjektet *ikke* dreide seg om å sjekke hvorvidt somaliske foreldre anses for å være gode foreldre eller ikke. Det var heller ikke enkelt å overbevise dem om at jeg ikke jobbet for ”staten”, men var en stipendiat som skulle skrive en avhandling om temaet ”skole-hjem-relasjoner”. Flere spurte om jeg betalte prosjektet selv. *”Nei, det er finansiert av Norges forskningsråd”*, svarte jeg. *”Norges forskningsråd?”*, repliserte flere – *”det høres da statlig ut”*. *”Vel, ja – det er statlig, men jeg jobber ikke sånn sett for dem”*. Det er ikke til å undres over at en slik ordveksling medførte at potensielle informanter ble i tvil til hva dette egentlig dreide seg om. ”De skeptiske” foreldrene innledet gjerne med å spørre om dette var frivillig. Så snart de fikk vite at dette ikke var noe de måtte være med på avviste de fleste foreldrene i denne kategorien oss umiddelbart.

Det var i disse situasjonene jeg spesielt merket meg hvor verdifull tolkens kulturelle og sosiale kompetanse var. På sin egen måte forklarte han hvorfor det var så viktig å få tilgang til å intervju somaliske foreldre – at et av målene er å skape en bedre skole for de somaliske elevene. Ikke minst forklarte han at dette *ikke* handler om å finne ut om somaliske foreldre er gode foreldre. Poenget som han formidlet, og som han også fikk foreldrene til å forstå, er at forskningsresultatene skal brukes til på sikt å etablere gode løsninger for hvordan somaliske foreldre og norske lærere på best mulig måte kan kommunisere, slik at skolehverdagen blir så optimal som mulig for alle parter, og i særlig grad elevene.

Tolken hadde en svært aktiv rolle i forhold til å skaffe informanter til prosjektet. Han gav foreldrene en så informativ og detaljert orientering om prosjektets innhold og formål at de aller fleste til slutt så nytten av å delta. Man kan si at han på mange måter fungerte som en prosjektmedarbeider i tillegg til å være tolk. Som tidligere somalisk elev i den norske skolen hadde han et sterkt engasjement i prosjektet, og overfor potensielle informanter signaliserte han nytten han mente denne studien kunne ha for både somaliske elever og foreldre. Dette personlige engasjementet, i tillegg til den informative innfallsvinkelen han benyttet når han la frem prosjektet, hadde en svært positiv effekt i forhold til informanttilgangen. Konklusjonen er at det i enkelte tilfeller er nødvendig å gå ut over de oppsatte retningslinjer for tolking. Med dette mener jeg at det åpenbart kan ha positive effekter å inkludere tolken i prosjektet i mye større grad enn hva retningslinjene tilsier. Dette poenget var også Ørvig (2007) inne på i sitatet ovenfor. Å inkludere tolken som en aktiv tredjepart i relasjonen kan i enkelte sammenhenger være et svært viktig element for å sikre en vellykket kommunikasjon.

6.12 Utilbørlig press eller informerte valg

Det kan selvsagt være på sin plass å spørre om informantene ble utsatt for utilbørlig press i forhold til å la seg overtale til å stille til intervju. Dette tenkte

jeg svært nøye igjennom underveis. Jeg kom til slutt frem til at denne måten å jobbe på ikke handler om press – det handler om å gi potensielle informanter en reell mulighet til å ta et informert valg. For det første viste det seg at informantenes vegring i stor grad dreide seg om at de hadde behov for omfattende og kvalifisert informasjon før de ville ta stilling til deltakelse. I forkant av hjemmebesøkene sendte skolene ut infoskriv om prosjektet. Selv om skrevet var oversatt til somalisk var det åpenbart formulert på en for formell måte, i tillegg til at det ikke var tilstrekkelig informativt. Flere av foreldrene var dessuten analfabeter, og kunne ikke lese somalisk. Først når tolken og jeg besøkte familiene fikk foreldrene anledning til å stille spørsmål. De fikk da svar på det de lurte på, og hadde dermed muligheten til å foreta en velfundert avgjørelse om deltakelse eller ikke. Grunnen til hvorfor jeg mener dette ikke handler om press er fordi så godt som alle informantene i etterkant av intervjuet uttrykte glede over at de hadde sagt ja til å la seg intervjuet. En far som i utgangspunktet tilhørte ”de skeptiske” uttrykte følgende da vi hadde avsluttet intervjuet:

Takk for at du stilte alle disse spørsmålene, og at jeg fikk tenke gjennom dette.
Alt skal bli mye bedre nå (far i familie 4).

6.13 Intervjuene

De yrkesetiske retningslinjer for tolker inneholder også et punkt om at tolken *skal tolke innholdet i alt som sies, intet fortie, intet tillegge, intet endre. En god tolk tolker i førsteperson og svarer ikke på henvendelser, men tolker dem.* Dette punktet ble heller ikke fulgt i mitt prosjekt. Informantene hadde til stadighet spørsmål som det var naturlig at tolken svarte på underveis. I og med at han gled inn i prosjektet som en slags uformell prosjektmedarbeider hadde han også den autoritet og kunnskap som skulle til for å kunne svare på innspill fra informantene. Det faktum at foreldrene kunne henvende seg til en somalier for å få svar på uklarheter tror jeg medførte større grad av tillit til hele prosjektet - meg

inkludert. I tillegg gled samtalen naturlig og lett, og selv om tolken enkelte ganger besvarte utenforliggende spørsmål, innvirket ikke dette på samtalen jeg førte ved hjelp av en temaliste. At tolken ikke alltid tolket i første person gikk heller ikke ut over profesjonaliteten i intervjuene.

6.14 Oppsummering

Som jeg har fremhevet spilte tolken en avgjørende rolle i forhold til den vellykkede utgangen datainnsamlingen til slutt fikk. Hva jeg lærte av samarbeidet med de to ulike tolkene i dette prosjektet, og som jeg mener er viktig å videreformidle er følgende:

Tolkens habilitet er svært avgjørende. Selv om tolken ikke har en direkte relasjon til informantene som skal intervjues, kan det faktum at tolken er en del av familiemedlemmers nettverk være nok til at potensielle informanter trekker seg fra prosjektet. Om tolken vet at han eller hun har slike forbindelser bør de ikke påta seg tolkeoppdraget.

Tolkens selvpresentasjon er også av betydning. Den kvinnelige tolken jeg engasjerte i første del av prosjektet bar niqāb. Selv om man kanskje skulle tro at dette ikke har betydning i en muslimsk setting, var det i mitt prosjekt mye som tydet på at enkelte informanter fant det ukomfortabelt å bli konfrontert med et så sterkt signal på religiøsitet.

Fleksibilitet i forhold til utøvelse av tolkeaspektet. For å styrke tilliten til informantgruppen kan det i gitte situasjoner være nødvendig å utvide tolkerollen til i større grad å involvere tolken i prosjektet. Om tolken oppfattes som ”prosjektmedarbeider”, og dermed blir mer engasjert i prosjektet enn den rene tolkerollen, kan dette bidra til å øke informantenes trygghet i forhold til deltakelse.

Gjenytelser. Man bør være forberedt på at noen informanter ønsker gjenytelser for å stille sin tid til disposisjon. Her er det nødvendig å trå varsomt i forhold til hva som er etisk forsvarlig. I et tilfelle ba en fortvilet mor om hjelp til å formulere en klage, og tolken tilbød seg å komme tilbake ved en senere anledning for å bistå henne med formuleringene. Dette gjorde han av to grunner: For det første fordi han rett og slett ønsket å bidra med sin kompetanse til en kvinne han oppfattet som en medsøster. For det andre fordi han følte seg så involvert i prosjektet at han anså det som en akseptabel ”byttehandel” for at vi skulle få noen timer av hennes tid.

Jeg har i dette kapitlet redegjort for forskningsprosessen fra fasen med å oppnå tilgang til feltet, til å finne en egnet tolk slik at feltarbeidet kunne gjennomføres. I dette kapitlet har jeg også kategorisert de somaliske foreldrene, jeg har redegjort for yrkesetiske retningslinjer for tolker og begrunnet min bruk av disse. Det neste kapitlet er viet til metodiske teoretiske refleksjoner rundt forskningsprosessen.

7 METODE II: FORSKNINGSPROSESSEN OG METODISKE REFLEKSJONER

7.1 Forskningsprosessen som kunnskapsprodusent

Our knowledge is contextual and only contextual. Ordering and invention coincide: We call their collaboration “knowledge”. The mind is a blue guitar on which we improvise the song of the world (Dillard 1982: 56).

Den vitenskapelige kunnskapen er den kunnskapen vi produserer gjennom forskningsprosessen (Bourdieu og Wacquant 1992). Dette kapitlet handler om forskningsprosessen og om valg av metodisk ståsted og metodiske grep for på best mulig måte å kunne gjennomføre studien. I mitt prosjekt har jobben med å etablere tillit og tilgang til feltet vært et langt lerret å bleke - både hva angår de somaliske hjem, men også i noen grad i forhold til lærerkollegiet. Spesielt ved en av skolene var det komplisert å få innpass. Dette vil jeg imidlertid komme tilbake til i kapittel 8 som omhandler informantene og feltet.

I metodelitteratur fremstilles ofte forskningsprosessen som inndelt i ulike atskilte stadier man må gjennom i løpet av et forskningsprosjekt. Slik er det selvsagt ikke alltid, selv om det i faglitteraturen er nødvendig å behandle ulike tema i ulike båser for at leseren lettere skal kunne sette seg inn i hvordan en forskningsprosess forløper. Enhver prosess i ethvert prosjekt er forskjellig, og lever nærmest sitt eget liv. Den kreative prosessen frem til nye tolkninger av et fenomen eller et begrep foregår i en runddans, der flere faser i forskningsarbeidet foregår parallelt eller til og med oppå hverandre. Cato Wadel (1991) sier om dette:

Vi kan si at kvalitativt orientert forskning innebærer en ”runddans” mellom teori/hypoteser, metode og data **mens** en driver feltarbeid (Wadel 1991:129).

Å være midt i en forskningsprosess kan til tider være svært kaotisk, og noen ganger kan prosessen også være preget av både frustrasjon og angst for

prosjektets videre eksistens og overlevelse. Wadel (1991) påpeker følgende om kvalitative forskeres grep for å gjennomføre prosjektet når planlagte momenter endres underveis:

Kvalitativt orienterte forskere er villig til å **endre** både teori/hypotese, metode og hva som kan være data i løpet av selve studieperioden. Slik endring i opplegg kan forekomme både en, to, tre og flere ganger i løpet av et feltarbeid (Wadel 1991:129).

Hensikten med å vie en del plass til refleksjoner rundt forskningsprosessen er todelt. For det første for å ivareta de vitenskapelige krav som stilles til en kvalitativ forsker. I kvalitative studier er forskeren ofte både den som har ideen til et prosjekt, altså den som formulerer hypotesene og stiller forskningsspørsmålene, den som gjennomfører datainnsamlingen, analyserer de innkomne data i tillegg til å konkludere og rapportere. I en prosess hvor forskeren er involvert i alle prosjektets faser er det nødvendig at forskningsprosessen synliggjøres. Det er viktig å gi andre forskere muligheten til å sette seg inn i både refleksjoner og valg, i tillegg til at utenforstående også skal ha anledning til å gjennomføre tester av både resultater og fremgangsmåter i prosjektet. Ragnvald Kalleberg (2002) mener det bør være et krav at forskere skal kunne kontrollere hverandre (Kalleberg 2002: 167). I kapittel 7.2 følger begrunnelse for metodevalget.

7.2 Empiri og teoridanning

Den avgjørende aktiviteten som forsker er å samle gode data. Hvis man ikke organiserer sitt feltopphold slik at man innhenter og oppbevarer gode data, er feltarbeidet av liten eller ingen faglig verdi (Hammersley og Atkinson 1991). Lyngsnes (2004) har oppsummert ulike kvalitative forskningstradisjoner: Feltforskere benytter kvalitative metoder, og slike design kan kategoriseres og beskrives på ulike måter (Denzin og Lincoln 1994, Miles og Huberman 1994, Silverman 2000). Hos Creswell (1998) finner man at han skiller mellom fem

tradisjoner innen kvalitative forskningsdesign: 1) *Biography* (Denzin 1989a), 2) *Phenomenology* (Polkinghorne 1989, Moustakas 1994), 3) *Ethnography* (Fetterman 1989, Hammersley og Atkinson 1995), 4) *Grounded theory* (Glaser og Strauss 1967, Strauss og Corbin 1990) og 5) *Case study* (Stake 1995). Creswell (1998) understreker at det i praksis er glidende overganger mellom disse fem forskningstradisjonene, og det er også min erfaring. I dette forskningsprosjektet har jeg benyttet meg av elementer fra både biography, phenomenology, Grounded Theory og Case Study:

7.3 Biografi

I mine intervju, eller samtaleintervju, som jeg senere skal argumentere for er et mer dekkende begrep i denne studien, har jeg lagt vekt på å tilegne meg informasjon om informantenes biografi. Som jeg har vist har det vært viktig å få et grundig innblikk i foreldrenes tidligere skolegang, og hvilke utdanningserfaringer de har fra Somalia. Blant annet har det hatt stor betydning å få informasjon om foreldrenes barndom i Somalia, og det faktum at mange av dem aldri har gått på skole i hjemlandet. Jeg var opptatt av å få tilgang til informasjon om foreldrenes erfaringer med skolegang og utdanning for bedre å kunne forstå hvordan de somaliske foreldrene relaterer seg til lærere i den norske skolen. Når det gjelder informantene fra lærerstaben har jeg vært opptatt av å få innblikk i deres utdanningsbiografi, blant annet å få informasjon om hvilken type utdanning lærerne har, og hvordan de etter endt utdanning trives som lærere i en flerkulturell skole.

7.4 Fenomenologi

Elementer fra fenomenologien har også en plass i mitt forskningsprosjekt. I fenomenologien er man opptatt av å beskrive den livsverden som omgir mennesker her og nå, hvordan de mener de påvirker sine omgivelser og hvordan omgivelsene påvirkes av dem (Polkinghorne 1989, Moustakas 1994). I tillegg til

å skaffe data om informantenes tidligere levde liv i Somalia har jeg også vært opptatt av å tilegne meg kunnskap om informantenes livsverden nå. For meg var det viktig at de somaliske foreldrene ønsket å fortelle sine historier om hvordan de har erfart relasjonene og dialogen med sine barns lærere, og hvordan de for øvrig opplevde samhandlingen med det norske utdanningssystemet. Jeg har også vært opptatt av hvordan foreldrene organiserer hverdagslivet i Norge, og hvordan de behersker tilværelsen i et fremmet land, ofte sett på som marginaliserte fremmede av majoritetsbefolkningen.

7.5 Grounded theory og grounded modifying of theory

I kapittel 12 vil jeg som et analytisk-teoretisk prosjekt forsøke en grounded theory tilnærming, men da i tråd med Robert Mertons ”grounded modifying of theory”. Jeg vil anvende Pierre Bourdieus begreper om sosial og kulturell kapital i relasjon til de data jeg har innhentet i den empiriske fasen av prosjektet. Mine intervju samtaler med somaliere, som i det de ankommer Norge blir kategorisert som del av minoritetsbefolkning, har blant annet vist at disse menneskene selvsagt har med seg både sosial og kulturell kapital i bagasjen. Mange vil imidlertid hevde at denne kapitalen i liten grad blir sett og forstått av majoritetsbefolkningen i Norge. For eksempel blir det hevdet at somaliere er vanskelige å samarbeide med. I Engebriqtsen & Farstad (2004) fremkommer at:

Selv om det er overveiende positive erfaringer med somaliere som mennesker karakteriserer likevel mange samarbeidet som vanskelig og krevende (Engebriqtsen og Farstad 2004:9).

Mange offentlig ansatte har erfaringer med at det er problematisk å samarbeide med somaliere for å finne gode løsninger på et problem (ibid.). En lærer fra mitt materiale forteller om sine opplevelser med somaliske hjem:

Vi hadde en somalisk jente her i fjor. Faren sa at hun ikke skulle ha gym, og vi prøvde å argumentere med at gym er et viktig fag. Men da ga vi til slutt opp, vi orket ikke å ta opp kampen med faren (Catrine).

Læreren i sitatet ovenfor uttrykte stor frustrasjon over hvor vanskelig det var å kommunisere med de somaliske foreldrene, fedrene i særdeleshet. Etter at mp3-opptakeren var slått av gjentok hun flere ganger at man er nødt til å finne gode strategier for å få fedrene til å forstå hvordan det norske skolesystemet fungerer, for eksempel at alle elever må ha gym for å få vitnemålet godkjent. Hun var oppgitt over at det var ”umulig å snakke til dem”. Både hun og flere kollegaer hadde gitt opp å argumentere med enkelte fedre, for diskusjonene endte som regel med at fedrene fikk det som de ville. Tema for samtlige meningsutvekslinger mellom lærerne og fedrene var fedrenes krav om at deres døtre skulle fritas fra gym. Hva kan ligge bak lærerens ”off the record-historie” gjengitt ovenfor? Kan lærerens utsagn bidra til å forsterke meninger mange offentlig ansatte har i forhold til at somaliere er vanskelige å samarbeide med, eller kan andre forklaringer ligge bak diskusjoner læreren refererer til? Om måten man bruker det somaliske språket, sier Kahin (1997):

Somalis are known as a nation of poets. The Somali people have an extensive and rich oral literature of stories, proverbs and alliterative poetry of various genres. Apart from their folklore interest, these are often of intrinsically high artistic value and portray a vivid picture of the Somali way of life (Kahin 1997:47).

I Nes, Skoug og Strømstad (2005) presenteres også somaliere som et retorisk folkeslag:

Talegaver er en viktig ressurs, og blant somaliere regnes det som svært viktig å kunne uttrykke seg godt...” Videre: ”... Muntlig kommunikasjon har lange tradisjoner i Somalia hvor bare en liten andel av befolkningen kan lese og skrive, og der morsmålet først ble skriftspråk i 1972. Det betyr at det er like viktig hvem som kommer med informasjonen som hva som sies. Mange somaliere peker på at man stoler mer på den informasjonen som kommer fra andre somaliere enn fra personer ansatt i det offentlige (Nes, Skoug og Strømstad 2005:171).

Selv deltok jeg for en tid siden på en konferanse som handlet om somalieres situasjon i Norge. Flere av innleggene poengterte blant annet at somaliere flest er et argumenterende og retorisk folkeslag. Dette poenget diskuterte jeg med en av

mine informanter som jeg fikk god kontakt med. I en spøkefull tone sa han følgende:

Så lenge somaliere kan språket flytende har ikke andre folk egentlig noen sjanse (far i familie 4).

I dette ligger blant annet at somaliere bringer med seg et rikt morsmål der poesi og retorikk er viktige deler av en muntlig språktradisjon. Somaliere er kjent for å argumentere og forhandle, dette fremstår som den tradisjonelle måten å kommunisere på i Somalia. I en norsk kontekst vil en slik type sosial og kulturell kapital bli usynlig og være så godt som verdiløs for alle andre enn de som behersker somalisk språk – med andre ord en devaluering av somalisk kulturell og sosial kapital. De fleste nordmenn kjenner ikke til at somaliere ofte har en nærmest retorisk måte å kommunisere muntlig på, og somaliere vet på sin side ikke at nordmenn oftest ikke kommuniserer på en slik måte. Mye av forklaringen på hvorfor flere lærere sliter med, og i enkelte tilfeller gir opp å samarbeide med somaliske foreldre (oftest fedre), kan ligge i det jeg velger å benevne som den ”usynlige kapital” som somaliere bringer med seg til Norge.

Glaser og Strauss sin grounded theory eller ”*begrunnede teori*” tar utgangspunkt i et empirisk materiale der hensikten er å formulere begreper som trekker ut essensen av data (Andersen 2003). Om “discovery of grounded theory” sier Glaser/Strauss:

We believe that the discovery of theory from data – which we call grounded theory – is a major task confronting sociology today, for, as we shall try to show, such a theory fits empirical situations, and is understandable to sociologists and layman alike. Most important, it works provides us with relevant predictions, explanations, interpretations and applications (Glaser/Strauss 1967:1).

Videre redegjør Glaser/Straus for grounded theory:

Our basic position is that generating grounded theory is a way of arriving at theory suited to its supposed uses... The interrelated jobs of theory in sociology are: (1). to enable prediction and explanation of behaviour; (2). to be useful in

theoretical advance in sociology; (3). to be usable in practical applications – prediction and explanation should be able to give the practitioner understanding and some control of situations; (4). to provide a perspective on behaviour – a stance to be taken toward data; and (5). to guide and provide a style for research and particular areas of behaviour. Thus theory in sociology is a strategy for handling data in research, providing modes of conceptualization for describing and explaining. The theory should provide clear enough categories and hypotheses so that crucial ones can be verified in present and future research; they must be clear enough to be readily operationalized in quantitative studies when these are appropriate (Glaser/Strauss 1967:3).

Jeg hevder ikke at jeg med mitt bidrag til å forstå somaliske individers helhetlige kapital skal kunne konstituere et nytt begrep i Glaser & Strauss ånd. Mitt ønske er å bidra med refleksjoner rundt begrepene sosial og kulturell kapital som allerede eksisterer gjennom Pierre Bourdieus klassiske bidrag til sosiologien. Majoriteten av de somaliske foreldrene jeg har snakket med uttrykker at de ofte oppfatter det norske samfunnet slik at somaliernes medbrakte kompetanse og kultur ikke anerkjennes her. Denne empirien ønsker jeg teoretisk å kunne videreformidle og også illustrere ved hjelp av figur 5, som presenteres i kapittel 12. Somaliere bringer med seg kapital som ikke uten videre framstår som synlig i Norge. Å benevne denne kapitalen som ”usynlig kapital” er et grep jeg finner anvendelig for å forsøke å generalisere somaliske innvandreres iboende, men usynlige kvalifikasjoner som mange føler verken blir lagt merke til eller verdsatt i Norge.

Generalitet handler om å identifisere en felles kjerne på tvers av ulike case. De mest kjente og også de mest stødige eksemplene vi har på teori utledet fra empiriske data er Emile Durkheims teori om selvmordet og Max Webers byråkratimodell. Durkheims teori har stått fast i over hundre år, mens Webers modell har eksistert i omlag nitti år. Begge teoriene har stimulert forskere og studenter i tiår etter tiår til å utforske, teste og forsøke å reformulere teoriene. Durkheim og Webers idealer åpner for at det er mulig å ha høye ambisjoner, og å strekke seg mot ny teoriutvikling og generalitet som de høyeste mål. Et mål om å utlede ny teori fra den begrensede empiri jeg har tilgjengelig i dette prosjektet er overambisiøst og urealistisk. For å kunne ha en målsetting om å trekke generelle

teoretiske slutninger om ”usynlig kapital” måtte man etter mitt syn for eksempel også ha gjennomført tilsvarende studier på andre minoritetsgrupper som kommer til Norge, og som er i tilsvarende situasjon som somalierne.

Mitt teoretiske bidrag er mer på linje med Robert K. Mertons (1949) ”grounded *modifying* of theory”: I sine diskusjoner om ”forskningens teoretiske funksjoner” kom ikke Merton fram til de samme konklusjoner som Glaser & Strauss om å avdekke begrunnet teori. Hva han fant var at uventede og avvikende funn kan lede til nye hypoteser, og dette er forskningsmetodisk noe langt annet enn å gå målbevisst inn for å avdekke ny teori gjennom empiriske samfunnsvitenskapelige studier. Merton ønsket å vise hvordan verifikasjon gjennom forskning kan *tilføre* og *modifisere* teori. Man kan dermed si at Robert K. Merton var opptatt av begrunnet *modifisering av teori*, ikke begrunnet frembringning av teori (Merton 1949).

Å fremskaffe ny teori er ambisiøse prosjekt. Like viktig som å jobbe frem nye teorier kan det imidlertid også være av stor betydning å bidra med utvikling, og om mulig modifisering, av allerede eksisterende teorier. På denne måten kan etablerte teorier brukes på nye måter i et samfunn som har endret seg vesentlig siden teoriene ble etablert, jf. Joyce Epsteins modifisering og utvikling av Alva Myrdals prosjekt (kapittel 1.3). Pierre Bourdieu utviklet begrepene sosial og kulturell kapital i en tid hvor migrasjon og flytting over landegrensene ikke var særlig utbredt. I dag er migrasjon vanlig i de fleste land, og grunnene for å emigrere er svært ulike. Det er viktig å ha tilgang til gode akademiske verktøy for å studere flytteprosesser og hva for eksempel en flyktningstilværelse gjør med menneskene som må forlate hjemland og morsmål, og trå ut i det ukjente. Et begrep om ”usynlig kapital” kan i så måte være et bidrag til denne debatten.

7.6 Casestudier eller empirikilder

Ordet case har sin opprinnelse i det latinske ordet *casus*, som betyr ”et tilfelle”, og dette understreker betydningen av *det enkelte tilfelle*. Ut i fra ordets opprinnelse dreier casestudie seg om et eller noen få tilfeller av noe som gjøres til gjenstand for inngående studier - enten fordi det bare finnes et eller noen få case, eller fordi bare et eller få case er tilgjengelig for forskeren (Andersen 1997). I og med at forskere har mange og ulike meninger om hva en casestudie er, finnes det heller ingen entydig definisjon av begrepet case når det inngår i en forskningsstrategi. På den ene siden brukes case for generelt, som om det skulle referere til en bestemt og kvalitativ metodisk tilnærming, på den annen side synonymt med datakategorier, teoretiske kategorier etc. (Ragin 1992). Det mangfold av oppfatninger, og den uenighet som hersker om hva en casestudie er og hvordan det kan brukes, gjenspeiler ofte mangel på presisjon. Er casestudiet typen av forskningsspørsmål, er det datainnsamlingsprosessen, presentasjon av data eller er det den overordnede strategi for kunnskapssøking som ligger bak?

Jeg har i særlig grad latt meg inspirere av sosiologer og sosialantropologer hva angår tilnærming til feltet og casestudiet som forskningsstrategi. Dette henger nok sammen med at disse gruppene samfunnsforskere har lange tradisjoner i å anvende casestudiet som forskningstilnærming. I tillegg har jeg satt meg spesielt grundig inn i noen få kjente casestudier som fremstår som gode eksempler på hvordan casestudiet kan bidra til generalisering og uttrykke teoretisk variasjon, som for eksempel Max Webers byråkratimodell som jeg viste til i delkapittel 7.5.

I og med det store mangfold og de mange debatter om casestudiets innhold og anvendelsesområde vil jeg reflektere litt rundt hvordan jeg i mitt prosjekt kan og bør forholde meg til feltet. Kan jeg se på skolene i utvalget som tre ulike case som skal sammenlignes? Eller bør jeg betrakte skolene som ett enkelt case? Eller er det slik at min tilnærming til empirien ikke er en casestudie, men noe annet? Og hva er i så tilfelle det? Jeg valgte ikke å gjøre et fyldig og dyptgående

casestudium av selve skolen. Mitt forskningsfokus i dette prosjektet er relasjoner mellom foreldre og de somaliske elevenes kontaktlærere. I skolesammenheng innebærer dette at det primært er egenskaper ved *lærerne* som er av interesse for meg. Det poengteres at man i en senere studie vil kunne gjennomføre en case studie ved å se på egenskaper ved *skolene* som primært forskningsfokus. På denne måten kan man oppnå kunnskap om somaliske elevers vilkår i skolen sett fra et helhetlig skoleperspektiv, og ikke et kontaktlærer-perspektiv som er utgangspunktet for dette prosjektet. Da kan for eksempel variabler som ledelsesfilosofi, pedagogisk plattform, vedtatt praksis for foreldre – hjem samarbeid og så videre i større grad inngå som relevante variabler. I denne studien finner jeg det av grunner beskrevet ovenfor mer fruktbart å se på skolene som *empirikilder* enn som ulike komparative case.

7.7 Feltarbeid i forbifarten

Studien bygger på en antagelse om at mening vokser frem gjennom interaksjon mellom mennesker, og at mennesker handler ut fra den mening de tilskriver fenomener i sine omgivelser (Blumer 1986). Videre kan man som Blumer (1963) sette opp følgende grunnteser for interaksjon:

- 1) Samfunnet består av individer med skapende, aktive ”jag” som tolker og preger sine omgivelser. Handling er dermed en konstruksjon, ikke en mekanisk prosess.
- 2) Mennesket handler intensjonelt.
- 3) Samfunnet er en kontinuerlig interaksjon mellom konstruktive aktører i aktive og fortolkende prosesser (Blumer 1963).

Konsekvensen av dette er at jeg i mitt arbeid vil beskrive og søke å forstå aktører og fenomener i de prosesser og situasjoner de er en del av, og ikke som isolerte enheter. For å studere hvordan meninger og oppfatninger oppstår, er feltstudier ofte en egnet tilnærming. Dette er også i tråd med Blumer, som var av den

oppfatning at man trenger dynamiske analyseverktøy for å studere dynamiske fenomener. Blumer var sterkt kritisk til variabelanalyse og tok avstand fra forhåndsdefinerte begreper og analyseredskaper (Blumer 1963).

Feltstudier er i særlig grad forbundet med etnografisk og antropologisk forskning, men har etter hvert også fått innpass i andre samfunnsvitenskapelige disipliner (Burgess 1985 og Hammersley & Atkinson 1990). Mest sentralt ved feltstudier er at forskeren oppholder seg i det sosiale feltet hun eller han studerer, og at man ofte tar i bruk ulike metoder og datakilder i prosessen med innsamling av data (Hammersley & Atkinson 1987, 1995). Med å ”oppholde seg i et sosialt felt” slik Hammersley & Atkinson beskriver det, forstår man vanligvis å være i feltet over tid. Antropologer bor ofte i området de studerer over lengre perioder. I flere klassiske antropologiske arbeider har forskeren vært bosatt blant informantene i lang tid. Antropologen Fredrik Barth har for eksempel i lange perioder oppholdt seg i Guinea, Bali, i Pakistan, Iran, Oman og Bhutan for å komme nært inn på forskningsfeltet. I et intervju med Dag og Tid i 1999 sier Barth følgende om faget sosialantropologi og om feltarbeidet:

Sosialantropologi er eit forsøk på å inkludera resten av verda i medvitte me har om menneskeleg liv. Her i Vesten ser me elles berre eit lite glimt av all oppsamla kunnskap og røymsle som finst. Og einaste måten å klara det på, om studiet skal bli djupt og intimt, er å ta del i livet til dei ulike folkegruppene. Det er ikkje nok å spørja folk eller lesa om dei, då får me aldri vita deira usagte og sjølvsgagde premissar. Det får me berre ved å flytta inn til dei, og smaka livet deira på kroppen sjølv. Så langt det let seg gjera med returbillett i lomma (Fredrik Barth 1999: www.dagotid.no/arkiv/1999/29/barth.html. Dato: 020508).

Fredrik Barth har lang erfaring som feltforsker, og hans mest berømte feltarbeid kan i korte trekk oppsummeres slik: I 1969 vinket han farvel til verden slik han kjente den. Med en sekk salt på ryggen la han ut til fots mot sitt mest kjente feltarbeid. Etter fire ensomme dagsmarsjer mot Ok-fjellene på Ny Guinea kom han frem til baktamanene, et småvokst urfolk som ikke hadde hatt kontakt med omverden – med unntak av sporadiske angrep fra de nærmeste naboene. Men baktamanene tok vel i mot antropologen, og særlig saltet han hadde med seg. Da

Fredrik Barth forlot folket var han prestelærd og så god baktaman som noen kan bli på et år (ibid.).

Et feltarbeid som strekker seg over et helt år, og som innebærer å være avsondret fra resten av verden og sine nære omgivelser kan selvsagt ikke sammenlignes med måten jeg har samlet data på i mitt prosjekt. Selv om også mitt overordnede mål med forskningen er å bidra med ny kunnskap på feltet jeg studerer, er måten datainnsamlingen har foregått på svært lite sammenlignbar med Fredrik Barths ensomme vandring mot Ok-fjellene og hans lange opphold blant fremmede. Hva jeg gjorde var å reise til Oslo og til en by i Nord-Norge, bo i komfortable lokaliteter og i tillegg opprettholde daglig kontakt med familie og venner gjennom telefonsamtaler, e-mail og sms. Når jeg følte behov for avbrekk dro jeg hjem, og da var det selvsagt ikke snakk om å forsere ukjent terreng til fots. Jeg benyttet raske fremkomstmidler som tog, buss og fly. Min datainnsamling bestod ikke i utstrakt grad av deltakende og ikke-deltakende observasjon slik Barths feltarbeid nok gikk ut på.

Min hovedkilde til informasjon var samtaleintervju. I forbindelse med lærerintervjuene som ble gjennomført på skolene benyttet jeg imidlertid også observasjon som metode når somaliske elever eller lærere til somaliske elever var involvert i ulike aktiviteter eller samtaler. Mine observasjoner fant sted både ute i skolegården, i korridorer og inne på lærerværelset – hvor jeg tilbrakte mye tid. Ved alle tre skolene var lærerværelsene store og luftige og med mange sofagrupper. Det var nok ikke uvanlig at gjester var til stede på lærerrommet, for ingen reagerte på at jeg oppholdt meg der. Jeg opplevde aldri at noen stilte spørsmål til *hvorfor* jeg satt der, og ingen merket seg om jeg kom eller gikk. Noen nikkete til hilsen idet de hastet forbi, mens andre tok seg tid til å informere om hvor jeg kunne finne kaffe og vann. Antakelig har dette en sammenheng med at skolene ofte benytter vikarer, og at jeg sannsynligvis automatisk ble sett på som vikar. I tillegg skilte jeg meg på ingen måte ut fra lærerstaben da jeg både aldersmessig og gjennom min klesstil gled rett inn i lærerkollegiet. Å få mulighet

og tid til å observere lærerne på lærerrommet gav meg verdifull innsikt i hvordan lærerjobben struktureres og organiseres, og hvordan det faglige og det sosiale aspektet ved læreryrket veves sammen.

Hva jeg blant annet observerte er at lærere håndterer rollen som lærer i en flerkulturell skole ulikt. Under mine besøk på lærerværelset overhørte jeg verbale utspill fra flere av mine lærerinformanter hvor de uttrykte frustrasjoner de ikke hadde gitt uttrykk for da jeg intervjuet dem. Dette har nok sammenheng med at lærerrommet av mange oppfattes som en trygg og fri arena der man kan luften synspunkter og erfaringer til kollegaer man føler tillit til, men som man ikke nødvendigvis vil dele med en forsker man ikke kjenner. En lærer uttrykte for eksempel stor irritasjon over ”umulige somaliske foreldre” som aldri kom til avtalte møter, men som derimot kunne finne på å dukke opp midt i en skoletime når det absolutt ikke passet å ha en foreldresamtale. En annen lærer delte sin frustrasjon med en kvinnelig kollega fordi hun følte redsel i forhold til en av de somaliske elevene. Hun hadde opplevd fysisk håndgemeng med en elev som i følge henne ofte oppførte seg truende, og læreren vegret seg mot å ta eleven inn i klassen igjen. Senere overhørte jeg en samtale mellom to mannlige lærere om den samme saken. De mente deres kvinnelige kollega overdramatiserte episoden, og at *”man må kunne takle slike opptrinn uten å få nervøst sammenbrudd”*. Å overhøre slike utsagn var spennende og lærerikt, og fungerte som et empirisk bakteppe når det gjaldt datainnsamling i skolene.

Hvilken merkelapp kan man sette på min metodiske tilnærming til feltet? Det er ikke feltarbeid i klassisk antropologisk forstand. I mitt prosjekt har jeg ikke oppholdt meg i feltet sammenhengende over en lang periode. Jeg har vært på planlagte skolebesøk flere ganger, men har også med jevne mellomrom bare stukket innom skolene. Jeg har også besøkt enkelte foreldre flere ganger. Jeg har imidlertid ikke utelukkende gjennomført intervju. I tillegg til å intervjuer har jeg også observert informantene på avstand, for eksempel på lærerrommet som beskrevet ovenfor, men også ute i skolegården, i skolekorridorene og i

hjemmene. Min familie og jeg ble også to ganger invitert på somalisk middag til en informant og familien hennes. Jeg gjengjeldte disse besøkene med selv å invitere kvinnen, hennes mann og barna på norsk mat. Under disse besøkene ble jeg selvsagt bedre kjent med familien, og fikk mye verdifull data jeg neppe ville fått tilgang til under et ordinært intervju. I andre tilfeller har jeg utvekslet kakeoppskrifter pr e-mail med somaliske mødre, og har på denne måten etablert en mer personlig kontakt med informanten. Dette er heller ikke feltarbeid i klassisk antropologisk forstand, for i tillegg til å være på besøk og observere har jeg også gjennomført intervju basert på en intervjuguide.

Måten min datainnsamling har foregått på vil jeg omtale som ”feltarbeid i forbifarten”. Dette mener jeg dekker både min sporadiske tilstedeværelse på skolene så vel som den personlige og mer private, men likevel sporadiske kontakten jeg hadde med enkeltinformanter. ”Forbifarten” mener jeg er et ord som er godt egnet til å beskrive og dekke en slik form for datainnsamling. Ordet mener jeg også illustrerer hvordan vi i dagens moderne og effektive samfunn ”haster” oss gjennom både arbeidshverdag og fritid. Kravene til effektivitet, lønnsomhet og produksjon er svært omfattende, og dette gjenspeiler seg også i universitets- og forskningsverdenen. Med de tidsrammer og økonomiske rammer forskere i dag lever under er det for de aller fleste utelukket å ta på seg ryggsekk og fjellsko og vandre inn i fjellheimen for å leve sammen med fjellfolk – eller for den saks skyld, lære seg somalisk og gli inn i det somaliske samfunnet i Oslo. I dag må et forskningsprosjekt, fra planleggingsfasen til rapporteringsfasen, gjennomføres planmessig og strukturert for å overholde prosjektrammene. Dette innebærer selvsagt en effektivisering av datainnsamlingen. ”Feltarbeid i forbifarten” kan dermed være en løsning som tilfredsstiller kravene til både effektivitet og kvalitet – selv om det selvsagt ikke kan gi innsikt i og data av et omfang og en kvalitet som kjennetegner det klassiske antropologiske feltarbeidet.

7.8 Det tverrkulturelle intervju

I og med at tema for denne studien dreier seg om relasjoner mellom norske lærere og somaliske foreldre beveger jeg meg i en tverrkulturell kontekst. Datainnsamlingen har således foregått dels i en norsk dels i en somalisk setting. Jeg vil her kort redegjøre for hva faglitteraturen sier som tverrkulturelle studier og tverrkulturelle intervju. I løpet av få tiår har antall publikasjoner som tar for seg kvalitativ forskning økt vesentlig, men få av disse publikasjonene handler som studier og forskning i tverrkulturelle settinger (Pole & Burgess 2000).

Grunnen til at jeg finner det nødvendig å redegjøre spesielt for det tverrkulturelle intervjuet er fordi det å intervju mennesker fra andre land og med annen kulturell bakgrunn umiddelbart kan virke svært forskjellig fra det å drive forskning i eller på egen kultur. Det finnes imidlertid noen fellestrekk ved all datainnsamling, dette gjelder også på tvers av ulike kulturer. Woods (1990) ser kultur som sosialt delt, systematisk og kognitivt lært. Kultur inkluderer verdier og tro, regler og koder for atferd, språk, dialekter, sosiolekter samt forståelse for hva man gjør og ikke gjør i ulike sosiale settinger (Woods 1990). Spradley og McCurdy (1972) mener kultur handler om ”den kunnskap folk bruker for å generere og tolke sosial atferd” (Spradley og McCurdy 1972).

I Woods (1990) er det ikke integrert rom for tolkning og utvikling av individers kulturforståelse, dermed vil en kulturforståelse i Woods (1990) forstand fremstå som for statisk i min kontekst. Jeg vil illustrere med eksempler fra mitt eget ”feltarbeid i forbifarten” og argumentere for at selv om angsten for å trå inn i en fremmed kultur var tilstede, ble opplevelsen av gjenkjennelse i dette fremmede likevel sterk. I så måte samsvarer Spradley og McCurdys (1972) kulturdefinisjon med egne empiriske erfaringer. Kultur for meg handler blant annet om å ha tilstrekkelig kunnskap til å kunne tolke andres sosiale atferd og være i stand til å generere denne kunnskapen i ulike sosiale settinger. I enhver kultur tillegges både sosiale handlinger og sosiale objekter bestemte meninger som gjør det

mindre utfordrende å delta i kommunikasjon. Etnometodologiens interesse for menneskers ulike metoder sikter til evnen som de fleste har tilegnet seg for å utvikle en felles forståelse både av hverandre og av sosiale situasjoner generelt. Det er disse forhold som gjør at kommunikasjon stort sett fungerer uproblematisk, også på tvers av kulturer (Silverman 1998, Ryen og Silverman 2000, Garfinkel 1967 i Ryen 2002).

Ryen (2002) påpeker at innholdet i avsnittet ovenfor er bakgrunnen for at hun mener at det å utføre forskningsprosjekt i hjemlige og i tverrkulturelle kontekster dypest sett handler om det samme, men at det ved første øyekast kan oppfattes som svært forskjellig. Dette var også min erfaring. Likhetsaspektet jeg opplevde handler om det menneskelige – at mennesker dypest sett er mer eller mindre like uansett herkomst og nasjonal bakgrunn. Følelsesspektret er stort sett det samme, man deler de samme bekymringer og gleder, blant annet for sine barn, og man har et forholdsvis likt samtaleregister i møte med fremmede – man snakker om været, om dagsaktuell politikk og så videre. Min opplevelse av likhet med informantene har sannsynligvis mye å gjøre med at jeg oftest hadde samtaler med mødre. Det at jeg selv er mor gjorde det kanskje lettere å på en naturlig måte gli inn i samtaler om barn og omsorg for barn. Flere ganger slo det meg at selv om disse mødrene har vokst opp i Somalia hadde vi likevel svært mye til felles som vi kunne snakke om. At vi befant oss i en tverrkulturell setting ble av underordnet betydning.

Det skal likevel ikke stikkes under en stol at jeg i løpet av datainnsamlingen også opplevde episoder som jeg i utgangspunktet satte i sammenheng med at somaliere og nordmenn har svært ulik kulturbakgrunn. Disse opplevelsene hadde jeg i forhold til somaliske fedre. Som jeg var inne på i kapittel 6.3 opplevde jeg ved en anledning å bli jaget på dør da tolken ringte på for å spørre en somalisk far om han kunne tenke deg å delta i prosjektet. Mannen opptrådte svært aggressivt, og var overhodet ikke interessert i verken å høre om prosjektet eller ta stilling til deltakelse. Både tolken og jeg ble rett og slett bedt å komme oss vekk,

og en rekke ukvemsord ble slengt etter oss da vi forlot stedet. Måten mannen omtalte oss på var så lite hyggelig at tolken nektet å oversette. I dette tilfellet må jeg innrømme at jeg tenkte at mannen kanskje hadde deltatt i krigen i Somalia, at han var krigsskadet og full av hat og bitterhet i forhold til sin livssituasjon. Når jeg senere har reflektert over hendelsen har jeg tenkt at dette ikke nødvendigvis handler om å være i en tverrkulturell kontekst. Jeg er rimelig overbevist om at forskere også i "egen kultur" kan oppleve å bli jaget av potensielle informanter på tilsvarende vis. Men hva vil det da handle om? Det er selvsagt mulig å snakke om kulturforskjeller selv om forsker og informant kommer fra samme land. Episoden som jeg opplevde kan dermed like gjerne bunne i personlighet og enkeltopplevelser som at det har noe med kulturforskjeller eller traumer å gjøre.

7.9 En tverrkulturell forskningskontekst

Det tverrkulturelle intervju foregår i en tverrkulturell forskningskontekst. Pole & Burgess (2000) illustrerer med følgende sitat hva en slik kontekst kan være.

At the beginning of my fieldwork, one of my collaborators was touched by the unexpected reactions and opinions of some of the families he interviewed. Their patterns of thinking, the values, and the behaviour patterns were sometimes very different from what he was used to as the son of a middle class family and as a university graduate. He spoke the same language as the interviewees, although these families were using a dialect he was not familiar with. This indicates that interviewing in a cross-cultural context is not only a problem of language, but also a problem of understanding a culture (Pole & Burgess 2000:2).

Sitatet ovenfor illustrerer at ulik sosial tilhørighet mellom forsker og informant kan innebære forskningsmetodiske utfordringer. Dette har nok mange samfunnsforskere erfart. Før jeg påbegynte intervjuprosessen hjemme hos de somaliske foreldrene funderte også jeg mye på hvordan ulikhetene mellom foreldrene og meg som forsker kom til å fremstå. Under flere av intervjuene konstaterte jeg, som jeg tidligere har vært inne på, en følelse av tilhørighet og å være helt på bølgelengde med mødrene - dette til tross for ulik kulturell, religiøs og språklig bakgrunn. Måten jeg ble tatt i mot i de somaliske hjem minte meg

mye om hvordan mine foreldre i sitt hjem trakterer sine gjester. Selv om vi kommuniserte ved hjelp at tolk utvekslet vi både julekakeoppskrifter og bilder av barna. Jeg har bilder av mine barn på mobilen. Mange mødre ville gjerne se disse bildene, til gjengjeld fikk jeg hilse på deres små barn som var hjemme – og se bilder av barna som var på skolen. Måten de fleste av mødrene trakterte meg som gjest var lik måten jeg er vokst opp med at gjester skal trakteres. Det ble servert kaffe eller te og kjeks, kaker eller frukt. Besøkene ble alltid innledet med en uformell prat om været eller om barna. Jeg kommenterte barnas leketøy eller påkledning, og skrøt av kakene som ble servert. Vi diskuterte skole og barneoppdragelse på et personlig og uformelt nivå, og utvekslet erfaringer om det å være mor og oppdrager. Min intensjon med å bruke første del av besøket til å snakke uformelt og uforpliktende var å bygge opp tillit hos informantene, og å forsøke å komme inn i deres livsverden slik den er. Ryen (2002) sier om dette:

Det krever at man er oppmerksom på det som skjer rundt en, at man reflekterer over hvilke signaler man selv mener å sende ut, og hvordan de ser ut til å bli tolket. For å få tilgang til respondentenes perspektiv må man få dem til å samarbeide og ha tilstrekkelig tillit til at de gir informasjon om dagliglivet og mer sensitive forhold. Det kan ta tid og kreve tålmodighet og utholdenhet. I tillegg kan tilliten som er bygd opp, være skjør og derfor avhengig av konstant vedlikehold. Dette aksentueres i tverrkulturelle settinger, som byr på flere utfordringer enn det metodelitteraturen ofte forbereder forskeren på (Ryen 2002:236-237).

Jeg følte meg komfortabel og velkommen hjemme hos majoriteten av foreldrene. De fleste foreldrene virket også komfortable med min tilstedeværelse. Mennesker som er ukomfortable i en sosial relasjon viser dette mer eller mindre bevisst ved å svare kort på spørsmål, se ned eller signalisere tidsnød. Kroppsspråk er selvsagt ulikt i ulike kulturer, men somatiske mekanismer og reaksjoner som rastløshet og nervøsitet lar seg avdekke på en rimelig enkel måte til tross for en ulik kulturbakgrunn. Selv om det er åpenbart at jeg har en helt annen bakgrunn enn de somaliske foreldrene opplevde jeg ikke disse ”klasseulikhetene” som Pole og Burgess (2000) refererer til sitatet ovenfor. I og med at somaliere ligger så langt ned på levekårsstatistikker settes det gjerne likhetstegn mellom ”klasseulikheter” og ”lav status” eller ”underklasse”. Det var svært viktig for meg at informantene

ikke på noen måte kunne tolke en slik holdning inn i min fremtreden og i mine utsagn. Flere av informantene hadde høy anseelse og var økonomisk bemidlede i Somalia, mens andre kom fra tilværelser som løsarbeidere eller bønder.

Selv har jeg arbeiderklassebakgrunn, og hele min familie lever i en arbeiderklassetilværelse. I og med at jeg har utdannet meg i en akademisk profesjon og har vært tilknyttet et akademisk miljø i en årrekke, kan man si at jeg har foretatt en klassereise til academia. Begrepet klassereise knyttes gjerne til boka "Fornavnet mitt er Ronny" av Ronny Ambjörnsson (2005). I boka skildrer forfatteren sin klassereise fra oppveksten i en av Stockholms arbeiderbydeler til professorat i Umeå. Ambjörnsson hevder at klassesamfunnet er en kulturell konstruksjon. Klassereisen går gjennom det sosiale landskapet, og er en problematisk overgang som ligner på innvandrernes dilemma med hensyn til identitet og tilhørighet (Ambjörnsson 2005). I likhet med Ambjörnsson er jeg selv i den situasjon at jeg nå i større grad lever i en middelklassekontekst enn i en arbeiderklassetilværelse. Da jeg er kjent med begge kontekster behersker jeg imidlertid både arbeiderklasse- og middelklassekoder.

Mitt poeng er at måten jeg opptrådte overfor informantene falt meg helt naturlig, og er i så måte også i tråd med Mc Cracken (1988), som påpeker at på lik linje med andre ustrukturerte intervju, bør også det flerkulturelle intervju baseres på åpenhet og forskerens forståelse for forskjellighet. Helt fra starten av bør intervjueren vise interesse for alt informanten ønsker å fortelle. Videre er det viktig at forskeren ikke mister ansikt når informantens svar passer dårlig overens med de forestillinger forskeren selv måtte ha. Det viktige her er forskerens forståelse av at ikke bare de talte ord er viktige i en intervjusituasjon, men at også kroppsspråk har stor betydning for utviklingen av en konstruktiv relasjon mellom forsker og informant (Mc Cracken 1988).

7.10 Oppriktig interessert eller ”bare” profesjonell

Det var spennende å besøke somaliske hjem. Det var også svært interessant å høre foreldrene fortelle om sine liv både i Somalia og i Norge, og om deres relasjoner til norske lærere. I tillegg til å få deres mening om samarbeidet med barnas lærere fikk jeg ved disse hjemmebesøkene også små glimt av hvordan det er å bo i et somalisk hjem. Jeg møtte blant annet barn som lekte og søsken som kranglet om hvem som ikke skulle gjøre husarbeid. Ved nærmere ettertanke er det ikke korrekt å hevde at søsken kranglet om husarbeid – dette gjaldt utelukkende søstre. Slik situasjonen ofte er i hjem med søsken av begge kjønn var det husstandens døtre som ble beordret til å dekke bordet eller koke kaffe til gjestene. Selv kjente jeg meg godt igjen i søsteren som skulde stygt på sin bror da hun fikk beskjed om først å ordne te og kaffe, for så å lage middag fordi mor ble intervjuet. Bror satt og surfet på internett. Mange vil nok hevde at det i somaliske hjem er en urettferdig arbeidsdeling mellom kjønnene. Dette er ikke en del av tematikken i avhandlingen, men hva jeg i dette eksemplet reflekterte over når jeg befant meg i situasjonen der og da, var følelsen av gjenkjennelse med datteren.

Jeg er selv eldste datter i en familie med to yngre brødre. Jeg har ofte kokt kaffe og satt frem mat til gjester, men kan ikke erindre at noen av mine brødre har gjort det samme. Jeg mener ikke med dette å hevde at alle jenter i somaliske familier må gjøre alt av husarbeid og at somaliske gutter alltid slipper unna, eller tilsvarende med etnisk norske søsken av begge kjønn. Poenget mitt er at jeg kjente meg igjen i den somaliske jenta som sendte broren sin stygge blick fordi hun nok følte urettferdigheten svi. Denne følelsen av fellesskap med den unge jenta innebar at jeg raskt følte meg komfortabel med å være inntrenger i andres hjem – jeg følte at vi til tross for ulikheter likevel hadde en slags felles forståelse. Om jenta følte det samme, eller om hun overhodet tenkte i de baner som meg er irrelevant. Poenget er at jeg som forsker følte gjenkjennelse i familiesettingen, hvilket medførte at situasjonen føltes lettere i forhold til jobben jeg skulle gjøre. Når det gjelder samtalen med moren følte jeg ikke at vi er fra helt ulike

verdensdeler. Jeg følte at vi var to parter som hadde en planlagt konstruktiv dialog om skole-hjem-relasjoner, og at denne dialogen foregikk i hyggelige og uformelle omgivelser. Det inntrykket jeg etter hvert dannet meg var at foreldrene med få unntak langt på vei delte mine oppfatninger med hensyn til intervjusituasjonen. En far var i utgangspunktet svært skeptisk til mitt besøk, og intervjuet meg inngående om min erfaring med verden før jeg fikk stille et eneste spørsmål. Denne episoden utdypes i kapittel 8.17. Intervjuet endte imidlertid opp som en hyggelig og informativ samtale, men for min egen del var jeg nok litt mer stresset og på vakt under denne intervjusamtalen enn de øvrige.

7.11 En globalisert og en fragmentert verden – forskerens rolle

Før feltarbeidet startet hadde jeg aldri snakket med mennesker fra Somalia, og hadde selvsagt heller ikke vært inne i et somalisk hjem. Da jeg hadde overvunnet barrierene med tilgang til feltet ble jeg ganske overrasket når jeg oppfattet at intervjusamtalene forløp problemfritt. Pole & Burgess (2000) sier:

Any interview situation is thus only as good as the capacity of the participants to construct mutual understanding of each other's culturally derived attempts to communicate and interpret meaning. Social and cultural meanings find expression in the codes – notably language – that individuals use in their interaction in order to convey a message (Pole & Burgess 2000: 54).

Hvorfor jeg fant intervjusituasjonene lite problematiske til tross for ulike kulturelle tilhørigheter kan forklares med blant annet følgende:

At the present time, cultures are arguably becoming both more global and more fragmented at the same time. The spread of information technology and multinational companies as well as international travel and communication systems has led to the development of shared "cultural tools" across the globe (Pole & Burgess 2000: 54-55).

I denne sammenheng er det viktig å poengtere at det var *min* oppfatning at intervjuene forløp problemfritt. Det var også *mitt* inntrykk at informantene var komfortable i intervjusituasjonen. Det skal selvsagt ikke utelukkes at jeg uten å vite det kan ha brutt sosiale tabuer som informantene unnlot å påpeke – enten fordi de fant dette komplisert å uttrykke gjennom tolken eller fordi de kanskje tenkte at *“hun er en hvit utenforstående som sikkert er veldig uvant med å besøke somaliske familier, så hun vet ikke bedre”*. Dette er selvsagt bare antakelser fra min side. Poenget jeg ønsker å fremheve er at man som forsker kan unngå både arroganse og naivitet under datainnsamlingen ved å stille seg selv følgende kritiske spørsmål underveis: *Selv om prosessen virker tilsynelatende enkel å gjennomføre, kan det være slik at jeg i min forskerrolle bryter sosiale tabuer som jeg ikke selv klarer å avdekke, og som informantene unnlater å påpeke?* Som jeg var inne på i kapittel 6 spilte tolken en avgjørende rolle i forhold til en vellykket datainnsamling. Måten tolken og jeg kommuniserte underveis mener jeg i stor grad bidro til et vellykket resultat. Jeg er også rimelig forsikret om at tolken, som selv er somalier og velkjent med sosial omgang i somaliske hjem, ville ha guidet meg inn på rett spor dersom jeg trådte sosialt feil.

7.12 Å kunne lytte og forstå uten å ”miste ansikt”

Som Mc Cracken (1988) påpeker er det viktig at forskeren ikke signaliserer forbauselse over uttalelser informantene kommer med. Når det gjelder informantenes holdninger til det norske utdanningssystemet stilte jeg selvsagt med et åpent sinn i forhold til hva som kunne komme ut av intervjuene. Hva jeg på egne vegne var bekymret for i forkant av intervjuene var informantenes eventuelle fortellinger fra det krigsherjede Somalia. Jeg var engstelig for at jeg kunne komme til å uttrykke forskrekkelse eller avsky hvis informantene fortalte om overgrep eller krigshandlinger rettet mot dem selv, barna eller annen nær familie. For å unngå dette ”herdet” jeg meg selv i forkant at intervjuene. Jeg leste historier om mennesker fra Somalia som hadde blitt utsatt for tortur, om mødre som hadde blitt skilt fra barna på flukt fra bevæpnede soldater, om fedre som

hadde blitt drept foran øynene på familien, og om gamle besteforeldre som måtte bli igjen mens resten av familien flyktet.

Ved å ha kjennskap til slike livshistorier før intervjuene tok til følte jeg meg forberedt på eventuelle fortellinger om traumatiske episoder i mine informanters liv. Jeg hadde på en måte ”hørt dem før” gjennom andres skriftlig nedfelte beretninger, og følte meg dermed bedre kvalifisert til å kunne håndtere dem på en verdig og tilfredsstillende måte. Jeg er ingen terapeut, og ville heller ikke fremstå som en – men jeg mener likevel man i en situasjon hvor andre mennesker forteller om svært dramatiske episoder bør vite hvordan man skal opptre på en respektfull og empatisk måte. For eksempel ville jeg unngå å sette informantene i forlegenhet ved å uttrykke avsky for deres liv – uansett hva disse livene måtte inneholde. Som forsker på et prosjekt hvor mennesker med krigserfaringer er en del av empirien, anså jeg det som min plikt å tåle å høre dramatiske og traumatiske fortellinger. Vog (2001) sier om dette:

Eftersom følelserne spiller en viktig rolle i erkendelsen, er det en viktig pointe, at vi i videst mulig omfang skal gjøre os vore følelser klart – dels på forhånd, dels mens samtalen går for sig, og endelig når vi sitter med våre udskrifter (Vog 2001: 106).

Videre sier Fog (2001):

Man skal, som psykoanalysen for længe siden har indset det, bruge sin subjektivitet med det formål at opnå en højere grad av objektivitet (Vog 2001:107).

Og:

Nu er dette selvfølgelig ikke et argument for, at man nødvendigvis skal gå i egenanalyse eller egenerapi for at kunne optage kvalitative forskningsinterview. Men det er et argument for, at en del af både planlægningen og udførelsen af et kvalitativt forskningsinterview består i grundig selvransakelse, ligesom det er et argument for at tage egne følelsesmæssige reaktioner under samtalen alvorligst, som de informationskilde de kan være (Vog 2001:107).

7.13 Intervju som metode

Samtalen er grunnleggende for menneskelig samhandling. Mennesker snakker med hverandre, de påvirker hverandre, stiller spørsmål og svarer på spørsmål. Gjennom samtaler blir vi kjent med andre mennesker, og vi får lære om deres erfaringer, deres følelser og den livsverden de lever i. Samtalene er av mange slag; Hverdagslige samtaler, litterære samtaler og profesjonelle samtaler. Hverdagslige samtaler kan dreie seg om alt fra småprat, utveksling av nyheter, krangler eller forhandlinger til utveksling av dype, personlige forhold. Innen litteratur finner vi samtalen i både drama, noveller, fortellinger etc. Den profesjonelle samtale kan omhandle alt fra journalistiske intervju, juridiske avhør, akademiske muntlige eksamener, religiøse bekjennelser, terapeutiske dialoger, og kvalitative forskningsintervju. Hver og en av de ovenfor nevnte genre krever ulike regler og teknikker (Kvale 1996).

Ved bruk av intervju som metode er det forskeren som bestemmer hvilke data som skal samles inn. Svarene forskeren får er imidlertid avhengig av hva informantene husker, hva de kan uttrykke seg om og hva de er villige til å avdekke. Fordelene er at man kan få vite noe om forhold som ligger tilbake i tid og som har betydning for forskningstemaet, og om den enkeltes hensikt og mening med det hun eller han gjør eller har gjort. Det er også mulig å samle inn ganske mye materiale på relativt kort tid (Martinussen 1991).

Intervju som metode strekker seg fra de helt åpne og ustrukturerte samtaler med nøye utvalgte personer eller grupper til de totalt standardiserte og strukturerte intervjuene med et statistisk tilfeldig utvalg fra en nærmere avgrenset befolkning. Nær den førstnevnte enden av skalaen finner vi dyptgående, nærmest kliniske intervju som ofte krever lang spesialopplæring i psykologi. Mer vanlig for sosiologer er samtaler med informanter som kan gi en bred belysning av forskerens interessefelt. Dernest kommer samtaler på basis av en temaliste, hvor intervjueren til en viss grad styrer samtaleforløpet, og hvor hensikten er å

trengte dypt inn i bestemte livsforhold hos et mindre antall intervjuede (ibid.). Jeg antar ikke at intervjuutsagn er en direkte gjenspeiling av den subjektive opplevelse og mening, men jeg forutsetter i tråd med sentrale deler av den kvalitative metodelitteraturen at det kvalitative intervjuet kan gi forskjellige typer informasjon om subjekter og det subjektive, om individers opplevelser, intensjoner, handlinger og situasjoner (Guneriussen 2010).

De intervju jeg har gjennomført er basert på en temaliste hvor jeg som intervjuer til en viss grad har styrt samtalen, men hvor informantene likevel har stått helt fritt til å fortelle det de har ønsket å formidle. Vesentlig for meg har vært å komme gjennom temalisten slik at alle informantene har uttalt seg om de emnene jeg ønsket belyst. I metodelitteraturen benevnes dette som halvstrukturerte forskningsintervju, og utdypes derfor i det følgende.

7.14 Det halvstrukturerte forskningsintervju

Det halvstrukturerte intervju kan defineres som *et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener* (Kvale 1997:19). En slik dialog går ut over den spontane utveksling av meninger man finner i en hverdagslig konversasjon, og har en spørrende og lyttende tilnærming med den hensikt å oppnå ny, grundig testet kunnskap. Kvale (1997) hevder at forskningsintervjuet ikke er en samtale mellom likeverdige parter da det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen. Tema for intervjuet er introdusert av forskeren, som også kritisk vil følge opp informantens svar på spørsmålene. Selv om aktørene i det empiriske feltet kan ha kontroll over hva de formidler til forskeren, er det forskeren som i siste instans har kontroll over bruken og fremstillingen av informantens kunnskap. Som Kvale (1997) antyder, setter dette forskeren i en maktposisjon som det er viktig å være bevisst på slik at den ikke misbrukes. Stanley og Wise (1993) er opptatt av aktørenes sårbarhet i forhold til dette, og beskriver det som at deres liv, følelser og forståelser males sammen på

forskningens mølle og kommer ut i den andre enden som noe de ikke har kontroll over. Dette er en uunngåelig maktrelasjon hvis ikke asymmetri kan begrenses ved at også forskeren gjøres sårbar. Det innebærer at forskeren viser frem sine handlinger, sin tenkning, sine slutninger og sitt grunnlagsmateriale til andre (Lotherington 2002).

Det kvalitative, halvstrukturerte forskningsintervju er basert på hverdagssamtalen, men er likevel en profesjonell samtale. Intervjuet er ikke strukturert på forhånd, verken når det gjelder de enkelte spørsmål eller spørsmålenes rekkefølge. Intervjuet er vanligvis tematisert, og det innebærer at det foreligger en rekke emner eller emneområder som forskeren ønsker å få belyst. Dette kan videre være et intervju som i varierende grad beskjeftiger seg med personlige og fortrolige forhold. Uansett om intervjuene har en fortrolig karakter eller ikke, krever en slik metode at forskeren er godt forberedt. Når forskeren i stor grad styrer samtalen er det nødvendig at hun eller han på forhånd har skaffet seg både praktisk og teoretisk viten om feltet det skal intervjues i. Å være dårlig forberedt, og dermed avsløre manglende viten om feltet, kan av informantene tolkes som manglende interesse for den kunnskapen han eller hun sitter inne med. Dette kan medføre at informantene lukker seg, og intervjuet blir ødelagt. En slik situasjon vil være svært uheldig da det jo er dette materiale hele undersøkelsen bygger på. Hvis man som forsker ikke fort klarer å etablere og opprettholde kontakt med et menneske man treffer for første og kanskje eneste gang, ja så er det empiriske materialet et vakkende fundament for det videre forskningsarbeidet (Fog 2001).

I lærerintervjuene hadde jeg lagt opp til halvstrukturerte intervju for i større grad å ha muligheten til å oppnå en fri og uanstrengt samtale. Noe overraskende signaliserte mange lærere et ønske om en mer strukturert fremgangsmåte – altså at jeg stilte konkrete spørsmål som de skulle svare på i korte trekk. Lærere er en yrkesgruppe der tid er en knapp ressurs, og tidsnød i forhold til å la seg intervjuer ble påpekt av de fleste. Dette var nok grunnen til at mange fant det enklere og

mindre belastende i forhold til tidsbruken å svare på direkte spørsmål heller enn å snakke fritt om skole-hjem-relasjoner mellom norske lærere og somaliske foreldre. I disse intervjuene fulgte jeg temalisten, men oppfordret lærerne til selv å ta opp tema de ønsket spesielt belyst. Få lærere tok utfordringen, men anså intervjuet som ferdig når jeg hadde kommet gjennom temalisten. Et mindretall av lærerne, men de fleste somaliske foreldrene ble intervjuet etter en metode som i tråd med Fog (2001) kan betegnes som samtaleintervju. Disse informantene signaliserte at de stilte seg åpne i forhold til en dypere samtale om temaet. De hadde et ønske om å formidle sin kunnskap om feltet, og de hadde bedre tid.

7.15 Samtaleintervju

Metoden samtaleintervju minner mye om det halvstrukturerte forskningsintervjuet. I følge Kvale (1996) er forskningsintervjuet lagt opp etter forskerens premisser da tema introduseres og følges opp av forskeren. I samtaleintervjuene benyttes en friere metode i forhold til tema. I mine samtaleintervju la jeg opp intervjuene etter en temaliste hvor intensjonen var å komme gjennom de oppsatte emner. Jeg valgte imidlertid å legge større vekt på at informantene skulle få snakke fritt enn at jeg skulle komme gjennom hele listen. Intervjuene ble derfor organisert på følgende måte: Jeg innledet med et tema, og informantene og jeg diskuterte dette emnet til det var uttømt. Hvis informantene underveis kom inn på et nytt emne de ønsket å fokusere på gikk vi videre med det. Samtalene ble lagt opp i forhold til informantenes ønsker og behov, både med hensyn til tema men også i forhold til tidsbruk. Jeg satte alltid av rikelig med tid, slik at ikke nye avtaler skulle være til hinder for langvarige intervjusamtaler med informanter som hadde mye på hjertet. De beste intervjuene er slike intervjusamtaler med informanter som brenner for temaet. Disse menneskene har mye de vil formidle - både egne erfaringer så vel som å fremme forslag til endringer for å forbedre kommunikasjonen mellom somaliske foreldre og lærere i den norske skolen.

Formålet med å benytte et kvalitativt forskningsintervju er i følge Fog (2001) å få fatt i de *betydninger*, som personer, ting og saker har for intervjupersonen og/eller avdekke de betydninger, som han ser i sin egen måte å forvalte sitt liv og sine betingelser på. Formålet er å fange aktørens perspektiv på verden, og samtalen er spesielt god til å avdekke disse betydninger. Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er således å fremskaffe et empirisk materiale, som består av den intervjuedes egne fremstillinger av seg selv og den livsverden som han må forholde seg til (Fog 2001).

For meg var det viktig å gi informantene frihet, trygghet og rom til å si hva de mente og tenkte rundt temaet skole-hjem-samarbeid. Jeg var ute etter å få et så nyansert bilde som mulig av dette emnet, og var dermed opptatt av at alle skulle få uttrykke seg på den måten de fant mest naturlig, og som de følte seg mest komfortabel med. Av disse grunner forsøkte jeg å etterstrebe sensibilitet i datainnsamlingen, og brukte den innledende uformelle samtalen med informantene til å avgjøre om jeg skulle benytte samtaleintervju eller et halvstrukturert forskningsintervju som metode. Ved å la informantene som ønsket få muligheten til å tale tematisk helt fritt, slik det legges opp til i samtaleintervjuet, kan man innvende at temaene som blir omfattet i det empiriske materialet blir springende og for lite fokusert. I min tilnærming til empirien ble imidlertid ikke dette et problem, kanskje fordi tematikken var familieorientert og personlig. Folk flest setter pris på å snakke om sine barn og seg selv, og samtalene med foreldrene dreide seg hovedsakelig om familiesituasjonen, forholdet til skolen, det å leve som familie i et fremmed land, problemer med å forstå norsk kultur og norske koder samt barnas oppvekst.

Til tross for at jeg etterstrebet at disse samtalene i så stor grad som mulig skulle foregå på informantenes premisser, og at de dermed i realiteten stort sett kunne snakke om hva de ønsket, var ingenting av det som kom frem irrelevant i forhold til mitt materiale. Når det gjelder samtaleintervjuene med lærerne opplevde jeg en tilsvarende situasjon. Lærerne som ønsket å ha en dyp og lengre samtale med

meg brant for emnet ”relasjoner norsk skole – somaliske familier”, og til tross for at det ble lagt opp til stor grad av frihet i samtalen holdt alle seg til tema som var høyst relevante for mitt prosjekt. Disse lærerne kom gjerne med utdypende eksempler fra somaliske familier de kjente godt, eller som de hadde hatt forholdsvis nære relasjoner til tidligere.

7.16 Forskerens dilemma i intervjusituasjonen

I intervjusituasjonen med både foreldre og lærere var jeg svært opptatt av å få frem informantenes meninger og syn på temaene vi snakket om. For meg har det vært et viktig poeng å få informantenes egne stemmer frem i materialet mitt. Jeg har samtidig vært klar over at min tilstedeværelse kan ha hatt innvirkning på informantene på måter som preger empiriens validitet. Min største bekymring var at min tilstedeværelse kunne påvirke informantene til å snakke om emner de oppfattet at jeg ville de skulle snakke om. Selv om mine intensjoner selvsagt utelukkende har vært å få frem informantenes egne meninger, er det ikke til å komme bort i fra at min identitet som forsker, og det at jeg stort sett er trygg i en intervjusituasjon, kan innebære usikkerhet for informantene. I tillegg til at jeg kan fremstå som selvsikker satt jeg også med en intervjuguide i fanget, noe som i seg selv kan virke skremmende eller hemmende for enkelte informantgrupper. Når det gjelder intervjuguiden lot nok ingen lærere seg influere av den. Lærere er kjent med skjemaer og papirarbeid, og var åpenbart helt uberørte av at jeg hadde en liste med ulike tema og spørsmål foran meg.

De somaliske foreldrene behersker derimot ikke vårt ”papirsamfunn” på samme måte som lærerne. Enkelte foreldre var tydelig skeptiske til papirene jeg hadde med. Ved et par anledninger merket jeg at informanter signaliserte nervøsitet ved å kaste urolige blikk mot meg da jeg hentet intervjuguiden fra veska jeg hadde med. I forkant av intervjusamtalene hadde jeg imidlertid tenkt svært grundig gjennom ulike scenario som kunne oppstå i intervjusituasjonene, spesielt i forhold til foreldregruppen. Grunnen til at jeg forberedte meg spesielt på denne

gruppen var fordi jeg ikke tidligere har samhandlet med somaliere, og fordi jeg antok at de hadde begrenset eller ingen erfaring fra samhandling med en norsk forsker. Mine forberedelser gikk i stor grad ut på å gjøre meg selv kvalifisert til å få en fruktbar og konstruktiv dialog med foreldrene. Blant annet regnet jeg med å møte analfabeter. Om man til et møte med en som ikke kan lese eller skrive har med seg skjema og skrivesaker sier det seg selv at dette kan virke avskrekkende, i verste fall kan det ødelegge hele intervjusituasjonen. Informanten vet ikke på forhånd hva papirene skal brukes til, og jeg bør ikke ta for gitt at hun eller han skjønner at det er en intervjuguide. Idet jeg hentet intervjuguiden frem fra veska sørget jeg derfor alltid for at tolken samtidig forklarte at papirene var en liste med spørsmål jeg skulle stille, og som foreldrene skulle svare muntlig på. Penna skulle jeg bruke til å notere stikkord underveis dersom jeg hadde behov for det.

Det viste seg at dette var en fornuftig løsning, for det kom etter hvert fram at nervøsiteten i stor grad skyldtes foreldrenes manglende lese- og skriveferdigheter. I et tilfelle fortalte en far etter at intervjuet var overstått at han i begynnelsen av samtalen hadde vært svært nervøs for at jeg skulle be han om å skrive noe eller krysse av på et skjema. Han kunne nemlig verken skrive eller lese, ikke en gang navnet sitt, og syntes dette faktum var meget pinlig å måtte fortelle en ”forskerdame” som han kalte meg. Dette eksemplet viser at det er svært viktig å tenke gjennom slike mulige forløp. Faren som ikke kunne lese og skrive ble svært bekymret da han så mine papirer, og trodde umiddelbart at han ville bli bedt om å formulere noe skriftlig. I og med at jeg hadde vurdert slike eventualiteter i forkant unngikk jeg å la denne mannen lide seg gjennom intervjuet uten visshet om jeg skulle be han formulere en tekst eller ikke. Vi gjennomførte et svært konstruktivt og innholdsrikt intervju der alle parter følte seg komfortabel med situasjonen.

7.17 Oppsummering og metodisk lærdom

Jeg trakk følgende lærdom ut av intervjuene med både lærere og foreldre: Innledningsvis vil jeg fremheve overraskelsen jeg følte da det gikk opp for meg at flere lærere ikke ønsket en dypere samtale om faglige og sosiale relasjoner mellom dem og de somaliske foreldrene. I mine forventninger til datainnsamlingen hadde jeg sett for meg interessante, nære og dype samtaler mellom meg og lærergruppen. I stedet endte noen lærerintervju med stress og en følelse av at jeg stjal av lærernes tilmålte tid. Temaguiden jeg hadde lagt opp til måtte i flere tilfeller på sparket omgjøres til en liste med konkrete og direkte spørsmål. Noen lærere så til stadighet på klokka under intervjuene, de svarte kort på spørsmålene og signaliserte tydelig at intervjusituasjonen var noe de egentlig ikke hadde anledning til å bruke tiden sin på.

I etterpåklokskapens lys skjønner jeg at det metodiske opplegget jeg hadde lagt opp til nok ikke var helt tilpasset lærergruppen. Skolehverdagen deres er selvsagt presset. Et halvstrukturert forskningsintervju tar tid, og spiser av lærernes mulighet til innenfor skoletidens rammer å forberede timer, rette prøver og gjøre annet planleggingsarbeid som må foregå utenfor undervisningstimene. Kanskje hadde en annen metodisk tilnærming vært mer egnet for lærerne. For eksempel er det sannsynlig at et nettbasert spørreskjema ville gitt mer presise svar. Lærerne kunne da ha gjennomført undersøkelsen når de følte de hadde anledning – hjemme, når de ventet på at kopimaskinen skulle bli ledig, eller når de rett og slett bare hadde noen minutter til rådighet. Et temabasert intervju er tidkrevende, og er best egnet i en setting hvor tid ikke er en knapp ressurs.

Hva angår foreldregruppen er en vesentlig lærdom at til tross for at man kommer fra, og befinner seg i ulike felt, både geografisk, kulturelt, språklig og faglig, følte jeg i overraskende grad tilhørighet og nærhet i intervjusituasjonen. Når foreldregruppen hadde fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet opplevde jeg stort sett foreldrenes medvirkning som positiv og konstruktiv.

8 INFORMANTENE OG FELTET

8.1 Prosessen rundt etablering av forskningsfelt

Som gjennomgangen i kapittel 2.1 har vist la det overordnede prosjektet jeg var en del av premissene i forhold til at fokus for doktorgradsprosjektet skulle være rettet mot foreldreinvolvering på ungdomsskoletrinnet blant minoritetsforeldre.

Etter at jeg hadde fattet en beslutning om at det empiriske utgangspunktet for mitt doktorgradsprosjekt skulle være somaliske foreldre og norske lærere, jf. begrunnelse i kapittel 2.1 fulgte en fase med etablering av forskningsfelt. I kapittel 6.2 redegjorde jeg kort for valg av skoler, i det følgende en utdypning: I og med at det er bosatt flest somaliere i Oslo fant jeg det naturlig å legge hoveddelen av datainnsamlingen til Oslo. Skolen i Nord-Norge ble valgt ut i fra et ønske om å sammenligne læreres og foreldres holdninger til skole-hjem-samarbeid ut i fra et storby-mellomstor-by-perspektiv. En nord-sør-dimensjon ville også være en interessant variabel med utgangspunkt i at de mindre forholdene i Nord-Norge kan ha betydning i forhold til hvilke relasjoner som etableres mellom foreldre og lærere, samt graden og hyppigheten av kontakt.

I tillegg ønsket jeg en “arbeiderklasseskole” og en “middelklasseskole”. Dette for å kunne studere forskjeller blant de somaliske foreldrene, og hvordan disse forskjellene gav seg utslag i relasjoner til lærerne. Et spørsmål jeg ønsket å finne svar på var om de somaliske middelklasseforeldre hadde samme grad av, og samme type relasjoner til lærerne som de somaliske arbeiderklasseforeldrene? Ville jeg for eksempel kunne finne at foreldre fra middelklasseskolen involverte seg mer i barnas skolearbeid enn foreldre fra arbeiderklasseskolen? Når det imidlertid gjelder mitt ønske om å studere likheter og forskjeller mellom somaliske middelklasseforeldre og somaliske arbeiderklasseforskjeller viste det seg vanskelig å innhente data om dette. Etter hvert som jeg fikk mer innsikt i og om den somaliske foreldregruppen skjønte jeg at jeg ved å stille de somaliske foreldrene spørsmål om klassebakgrunn, risikerte å skape forvirring og tvil rundt

min agenda. For det første er klassebegrepet slik vi kjenner det i Europa en vestlig samfunnsteori. Om begrepet anvendes på samme måte i Somalia kjenner jeg ikke til, men sannsynligheten er stor for at et vestlig teoretisk ståsted om klasser ikke er så kjent blant somaliere. Dessuten er sannsynligheten stor for at somaliere i Norge, uansett sosial bakgrunn fra Somalia, kategoriseres som “arbeiderklasse” eller “lavere” klasse i Norge. Norske lærere vil derimot, uansett sosial bakgrunn, fort plasseres i en middelklassekategori. I den praktiske skolehverdagen vil det med andre ord sannsynligvis være slik at lærere og somaliske foreldre ganske konsekvent blir betraktet som representanter for hver sine klasser. Lærerne vil på grunn av sin solide utdanning lett kunne anses som tilhørende middelklassen, mens de somaliske foreldrene uansett bakgrunn lett vil kunne bli plassert i “arbeiderklassekategorien”. For det andre vurderte jeg det som en sannsynlig risiko at foreldrene kunne forveksle mine spørsmål om klassetilhørighet med klantilhørighet – hvilket ville være å bryte et sosialt tabu, jf. kapittel 7.11. Å stille spørsmål om klantilhørighet oppfattes av mange somaliere som uhøflig, i særlig grad om man er fullstendig utenforstående, som jo var tilfelle i min situasjon. Muligheten for å spørre om klantilhørighet drøftet jeg mye med tolken, og han var svært tydelig på at det burde jeg ikke gjøre. Spørsmål om klassetilhørighet ble strøket fra intervjuguiden, men jeg innhentet likevel informasjon om foreldrenes sosiale bakgrunn, yrke og utdanning ved å be dem fortelle om seg selv, hvordan de hadde levd, boforhold og så videre. På bakgrunn av denne selvrapporingen ble foreldrene i analytisk øyemed kategorisert som “høy”, “medio” og “lav” sosial bakgrunn. Dette kommer jeg imidlertid tilbake til i kapittel 10.

Det ble etter hvert etablert kontakt med to ungdomsskoler i Oslo og en ungdomsskole i Nord-Norge. Den ene skolen i Oslo skulle være hva man kan betrakte som en ”arbeiderklasseskole”¹² med overvekt av minoritetsspråklige

¹² Terminologien arbeiderklasseskole/middelklasseskole ble brukt i det overordnede prosjektet – i og med at jeg i mitt prosjekt skulle hente mitt utvalg blant de syv prosjektskolene var det naturlig å benytte kategoriseringen som allerede lå til grunn – altså ”arbeiderklasseskolene” hadde overvekt av

elever, den andre skolen en såkalt ”middelklasseskole” med blandet elevmasse. Jeg valgte disse skolene fordi jeg hadde et ønske om å maksimere forskjeller i foreldrenes sosiale og økonomiske bakgrunn, og jeg valgte Oslo da jeg antok at jeg der med stor letthet ville finne tilstrekkelig antall somaliske informanter til utvalget. Grunnen til at jeg ønsket å fokusere på en skole med overvekt av minoritetsspråklige elever og en med blandet elevmasse var at jeg blant annet ville se på om lærere legger opp til ulike strategier for skole-hjem-samarbeid på skoler med overvekt av minoritetsspråklige elever i forhold til skoler der elevtallet er blandet. Jeg hadde dessuten et ønske om å knytte prosjektet til en skole hvor jeg ville finne lærere som selv har minoritetsspråklig bakgrunn. Disse lærerne forventet jeg å finne i skolen med overvekt av minoritetsspråklige elever. Å studere relasjonen mellom lærere med minoritetsspråklig bakgrunn og minoritetsspråklige foreldre fant jeg å kunne være et svært fruktbart perspektiv. Jeg så for meg en mulig hypotese om at lærere som selv har minoritetsspråklig bakgrunn lettere er i stand til å sette seg inn i minoritetsspråklige familiers utfordringer i forhold til å være tospråklig i det norske utdanningssystemet. En lærer som har vokst opp med to språk har selv kjent på kroppen hvordan det er å være minoritetsspråklig elev, og hun eller han vil også kjenne til hvilke utfordringer minoritetsspråklige foreldre kan ha med å håndtere for eksempel leksehjelp.

8.2 Forskningstema tilpasses virkeligheten

Mitt første møte med en av skolene i utvalget fant sted på ”middelklasseskolen”, som hadde overvekt av etnisk norske elever. Det skulle imidlertid vise seg at det ikke bare var overvekt av etnisk norske elever - med unntak av noen få elever fra skandinaviske land var det utelukkende etnisk norske elever ved skolen. Rektor kunne huske en elev fra et land utenfor Norden, men det var flere år siden han var uteksaminert. Grunnen til at jeg ikke hadde foretatt en grundig sjekk av

minoritetsspråklige elever, ”middelklasseskolene” hadde mer blandet elevmasse. Jeg går ikke inn i en diskusjon rundt denne problemstillingen i avhandlingen.

skolens elevsammensetning før første møte med rektor var fordi skoleetaten i Oslo kommune hadde oppgitt at femten prosent av elevmassen ved skolen var elever med innvandrerbakgrunn. For det første stemte ikke tallet kommunen oppgav – femten prosent var altfor høyt. For det andre viste det seg at innvandrerelevne Oslo kommune snakket om stort sett var barn av svenske og danske leger og sykepleiere. Skolen lå i et boligområde svært nær Oslos vestkant, og majoriteten av foreldrene hadde akademiske yrker som leger, advokater, jurister og undervisnings- og forskerstillinger ved Universitetet i Oslo. Foreldrene med arbeiderklassebakgrunn kunne telles på en hånd, og da var det snakk om rørleggere eller elektrikere med egne firma. Konklusjonen etter å ha besøkt skolen var at den ikke kunne brukes i mitt prosjekt. Samme dag som møtet med rektor på ”middelklasseskolen” fant sted hadde jeg også møte med rektor ved skolen som utdanningsetaten i Oslo kommune hadde plukket ut som ”arbeiderklasseskole”.

Ved denne skolen hadde over nitti prosent av elevmassen minoritetsspråklig bakgrunn. Av hundre elever på niende trinn var bare fire av etnisk norsk opprinnelse. Det fantes somaliske elever på skolen, men ingen av disse hadde foreldre som i følge rektor kunne representere middelklassen. Rektor baserte denne informasjonen på opplysninger i de somaliske elevenes mapper hvor det fremgikk at ingen av foreldrene til disse barna hadde høyere utdanning fra hjemlandet. Rektor mente også at foreldrene heller ikke på andre måter kunne defineres inn i en middelklassekategori. Konklusjonen etter møtene med rektorene ved de to skolene samt egne vurderinger ble at ideen om klassesdimensjonen måtte revurderes i mitt prosjekt. I tillegg var jeg nødt til å se meg om etter en annen skole som hadde en viss andel minoritetsspråklige elever, men med blandet elevsammensetning. Oslo kommune foreslo en skole i en av Oslos drabantbyer som passet inn i prosjektet.

Omlag seksti prosent av elevene ved denne skolen hadde minoritetsspråklig bakgrunn. På ungdomstrinnet var det åtte elever fra Somalia. Selv om jeg altså

ikke fikk muligheten til å sammenligne somaliske foreldre med arbeiderklassebakgrunn i forhold til somaliske foreldre med middelklassebakgrunn åpnet det seg nye og interessante forskningsmuligheter, nemlig distinksjonen mellom foreldre med og uten utdanning. Et spennende spørsmål som meldte seg var om foreldre uten utdanning hadde andre forestillinger om foreldre-lærer-samarbeid enn foreldre med utdanning? Hva var likhetene og forskjellene mellom skolen i Nord-Norge, drabantbyskolen og sentrumsskolen? Ville jeg kunne observere forskjeller i lærerkollegiet som kunne knyttes til skolens elevsammensetning eller geografiske beliggenhet? Var det forskjeller internt i foreldregruppen som kunne knyttes til de samme variablene? Selv om forskningstemaet måtte tilpasses virkeligheten dukket det altså opp nye og spennende problemstillinger jeg kunne fokusere på ved de tre prosjektskolene som til slutt ble mitt forskningsfelt.

8.3 Skolene

I det overordnede prosjektet jeg var en del av ble syv skoler valgt ut som forskningssubjekter, jf. kapittel 2.1. Mitt valg av skoler dreide seg dermed om å få tilgang til skolene i prosjektet som hadde størst somalisk elevmasse i Oslo og i Nord-Norge. Valget falt på de to skolene i Osloområdet og skolen i Nord-Norge som hadde høyest antall elever med somalisk bakgrunn. Av hensyn til informantene er skolenes identitet anonymiserte. Skolenes navn er oppdiktete, geografisk plassering og øvrig informasjon er også fordreid slik at min fremstilling ikke stemmer overens med virkeligheten. Dette innebærer blant annet at jeg ikke angir skolenes nøyaktige elev- og lærertall. Alle forutsetninger for en god analyse er likevel til stede, blant annet stemmer forholdstallet mellom antall etnisk norske elever og minoritetsspråklige elever i de tre skolene.

8.4 "Lia ungdomsskole"

"Lia" er en skole i en større by i Nord-Norge med 30-40 lærere og et sted mellom 300-400 elever fordelt på tretten trinn. Majoriteten av elevene, over 80 prosent, har etnisk norsk opprinnelse. Skolen ligger i "Lia", med nærhet til et rikt naturområde. "Lia" skole ønsker å sette fokus på den flerkulturelle skolen, og er en av skolene i Nord-Norge som er utpekt til å være fokusskoler. Skolen er med i et prosjekt der man samarbeider med SEFS - Senter for kompetanseheving i den flerkulturelle skolen. De utenlandske elevene som kommer til skolen plasseres i første omgang i en egen innføringsklasse. Her går de i et til to år for å lære norsk. Klassen har de samme fagene som andre klasser, men har flere norsktimer. Så snart elevene er klare til å begynne på ordinært trinn, overføres de dit. Skolen satser også på å heve kompetansen hos lærerne for å gi minoritetsspråklige elever et bedre tilbud, blant annet er det utarbeidet en plan for det videre flerkulturelle arbeidet ved skolen.

8.5 "Bakken ungdomsskole"

Bakken ungdomsskole i Oslo-området har 2-300 elever og 20-30 lærere. Omlag 35 prosent av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn, og de kommer fra cirka 18 ulike land. Skolen har i tillegg et alternativt team med 10-20 elever utenfor ordinær undervisning. Det er et byomfattende tilbud til elever med generelle lærevesker, og har mye større lærertetthet enn de øvrige klassene. Minoritetsspråklige elever er overrepresentert i denne gruppen. I de senere år har det vært satset svært aktivt på IKT ved Bakken ungdomsskole, og skolen er i dag svært godt forsynt på IKT-siden. Det jobbes målbevisst for å utvikle læringsstrategier knyttet til både datakunnskap og bruk av digitale verktøy i det daglige læringsarbeidet. I tillegg til at alle elever og lærere bruker elektronisk læringsplattform, classfronter, er alle "klasserom" utstyrt med smartboard. Det innebærer at man i disse rommene kan jobbe med tekstbehandling, regneark, presentasjoner og internett direkte på tavle. For de minoritetsspråklige elevene er

dette et svært nyttig verktøy da de på denne måten lettere kan jobbe med visualisering. I stedet for at læreren må skrive eller muntlig prøve å forklare hva for eksempel en fossefall eller en bunad er, kan man bruke internett for å hente opp bilder av ting og fenomener det er vanskelig å presentere skriftlig. Årsaken til at bruk av bilder via nettet fremstår som et godt verktøy er fordi mange av de minoritetsspråklige elevene ikke behersker norsk godt nok til at det på en enkel og lettfattelig måte lar seg gjøre å forklare alt muntlig og skriftlig. Bakken ungdomsskole er også en Olweus-skole¹³. Det innebærer at skolen er forpliktet til å arbeide aktivt mot mobbing, vold og rasisme. I skolens nærområde finnes flere idrettsanlegg og svømmehall.

8.6 "Sentrum ungdomsskole"

Sentrum ungdomsskole ligger sentralt innenfor grensene til Oslo sentrum. Skolen har cirka 4-500 elever og 50-60 ansatte. Om lag nitti prosent av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn, og rundt 40 ulike nasjonaliteter er representert på skolen. Miljøet er fargerikt og flerkulturelt, og skolens fremste målsetting er å skape trivsel for elevene og derigjennom oppnå faglig styrking. Skolen har i tillegg til det pedagogiske personalet også satset på annen kompetanse enn den rent pedagogiske. Blant annet er flere miljøarbeidere og sivilarbeidere tilsatt ved skolen. Disse jobber for eksempel med både teater og musikk, men har en annen tilnærming til fagene enn lærerne. Selv om skolen geografisk er plassert i et

13

Olweus-programmet er et handlingsprogram mot mobbing, utviklet av den svenske professoren Dan Olweus. Programmet baserer seg på noen få grunnleggende prinsipper: Voksne som viser varme og engasjement overfor barna i skolehverdagen, som står for klare grenser mot uakseptabel atferd, grenser som blir understreket av ikke-fysiske, rettferdige negative reaksjoner når det trengs. Man satser på å utvikle en human og omsorgsfull voksenrolle basert på et positivt engasjement og et tydelig verdigrunnlag der overgrep ikke blir tolerert. Det skal være trygt og godt for alle på skolen. Olweus-programmet er et omfattende program som griper inn i skolens hverdag, i livet i undervisningsrommet og i kameratflokkene, og det skal prege hele skolen som sosialt system). http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/arbeidsmiljo_fritt_for_mobbing_vold_og_rasisme/mobbing/olweus/. Lesedato: 020508)

typisk bymiljø er skolegården luftig og romslig, med plass til både ballaktiviteter og rolige leseøker på en velholdt plen. En av målsettingene ved Sentrum ungdomsskole er at elevene skal oppnå kunnskaper om, og forståelse for sin egen og andres kulturbakgrunn. Kultur innbefatter i skolens læresetning begreper som toleranse, identitet og respekt. Elevene lærer dette blant annet gjennom kulturelle virkemidler som teater, musikk, dans og kunst der digitale virkemidler er viktige verktøy.

8.7 Informantene

Lærere og somaliske foreldre tilhørende de tre ungdomsskolene Bakken, Sentrum og Lia er informanter i avhandlingen, og studien fokuserer på relasjoner mellom disse to gruppene. Elevene er, som begrunnet tidligere, ikke inkludert i informantgruppen i dette prosjektet. Informasjon om elevene får jeg tilgang til via foreldrene og lærerne. Grunnen til at ingen elever er intervjuet er fordi jeg vurderte situasjonen slik at det lett kunne blitt svært utfordrende å gjennomføre prosjektet dersom også elevene skulle vært inkludert som informanter. Min vurdering av dette var følgende: For det første signaliserte mange foreldre i utgangspunktet stor skepsis til å delta i prosjektet. Skepsisen ville ha kunne økt ytterligere dersom de hadde blitt forespurt om å la barna bli intervjuet. Om jeg mot all formodning fikk snakke med barna ville det nok ha vært overveiende sannsynlig at foreldrene da hadde ønsket å overvære samtalen. Et intervju med ungdommer der foresatte er til stede vil ha begrenset verdi. Det er i slike tilfeller stor risiko for at ungdommene vil vegre seg mot å dele sine oppfatninger om relasjoner til lærere og foreldrene dersom foreldrene er tilhørere. I alle fall vil man kunne stille spørsmål til om utsagn som fremkommer er elevenes ærlige oppfatning, eller om de har som mål å tilfredsstille foreldrene – eller omvendt – å irritere foreldrene. Alt i alt fant jeg det mest hensiktsmessig utelukkende å forholde meg til foreldrenes og lærernes utsagn om elevene. Mulighetene for å kunne gjennomføre prosjektet veide tyngre enn et sjansespill i forhold til å presse informantfamiliene til å måtte ta stilling til barnas eventuelle deltakelse – hvilket

i ytterste konsekvens kunne resultere i at de takket nei til å stille som informanter i prosjektet.

Selv om både foreldrene og lærerne innad i hver gruppe har visse fellestrekk er de selvsagt også på mange måter ulike. Det er ikke slik at alle foreldre fra Somalia har de samme meningene om hvordan barn skal oppdras, eller at norske lærere mener det samme om hvordan man på best mulig måte kan oppnå god kommunikasjon med somaliske elever og foreldre. Jeg vil blant annet se på om relativt nyutdannede lærere har andre måter å kommunisere med somaliske familier på enn lærere med langt fartstid i yrket. Lærere med ulik faglig bakgrunn er også interessante å sette opp mot hverandre analytisk. På hvilken måte materialiserer dette seg i skolehverdagen? Har lærernes fagsammensetning og utdanningsbakgrunn noe å si for graden av vellykket kommunikasjon med foreldregruppen? Når ulike variabler fryses slik i en komparativ analyse kan det virke fremstilt som at alle fra den ene eller den andre gruppen har de samme holdningene og meningene om ulike fenomener. Som jeg har vært inne på tidligere er det selvsagt ikke slik, men for å få frem fellestrekkene innad i de ulike analytiske kategoriene er det viktig å isolere grupper med visse synlige fellestrekk. På denne måten blir eventuelle mindre åpenbare fellestrekk synliggjort, og man kan dermed lære noe om hvordan relasjoner mellom somaliske foreldre og norske lærere utvikler seg i ulike familiære og faglige sammensetninger.

8.8 Lærerne

Til sammen sytten lærere ved de tre skolene inngår i studien: ”Lia ungdomsskole” er representert med seks lærere, der er alle lærerne kvinner. Seks lærere kommer fra ”Bakken ungdomsskole”, her inngår fire kvinner og to menn i studien. Fem lærere er fra ”Sentrum ungdomsskole” – en kvinne og fire menn. Aldersspennet i lærerstaben varierer fra om lag 25 – 55 år. Tolv av lærerne har universitetsutdanning, hvorav bare en har hovedfag. Tre lærere har hele eller

deler av lærerskolen i tillegg til universitetsfag, bare to lærere har kun lærerutdanning. Både de med kombinert lærerutdanning/universitetsutdanning og de med rene lærerutdanninger er kvinner. En kvinnelig og en mannlig lærer har norsk som andrespråk i fagkretsen, og en av kvinnene har studert etnologi. Antall års fartstid i læreryrket varierer fra tre til 25 år. Ingen av lærerne har minoritetsspråklig bakgrunn, men en av dem kommer fra Canada mens en annen opprinnelig er fra Polen.

8.9 De somaliske familiene

Fjorten somaliske familier er representert i utvalget, 16 familier ble i utgangspunktet invitert med, men to avviste deltakelse. Familiene er fordelt på de tre ungdomsskolene ”Bakken”, ”Lia” og ”Sentrum”. Jeg har redegjort for at elevene ikke er informanter i denne studien, og har også begrunnet dette valget.

På intervju tidspunktet er familiene fra de tre skolene sammensatt slik: I halvparten av familiene er foreldrene skilt, og mor har alene omsorgen for flere barn. I de øvrige familiene bor barna sammen med mor og far som er gift eller mor og stefar. Samtlige familier i utvalget har altså en tilstedeværende mor. I familier med to foresatte kommer det ikke alltid klart frem om paret er gift eller samboende. Det fremstod som åpenbart at ikke alle ønsket å snakke om dette temaet. I flere av familiene var det også vanskelig å få informasjon om mannen i huset var far til alle, noen eller ingen av barna. Jeg oppfattet fort at informantene vegret seg mot å svare på personlige spørsmål som angikk deres sivile status og biologisk farskap, så jeg lot derfor emnet ligge.

8.10 Barna i familiene

Somaliske familier er barnerike, og mitt utvalg er intet unntak. Antall barn i familiene varierer fra to til åtte. I gjennomsnitt var det 4.9 barn i hver husstand da jeg gjennomførte intervjuene. Flere av mødrene var imidlertid gravide på intervjuetidspunktet, så barnetallet har nok økt etter at jeg besøkte dem. Barnas alder varierer betydelig i enkelte familier, fra små babyer født i Norge til ungdom i begynnelsen av tjuetårene født i Somalia. Dette innebærer at barna i søskenflokkene kan ha svært ulik bakgrunn. De eldste har gjerne vært med foreldrene på den lange flukten fra hjemlandet, som til slutt endte i Norge. Mange av disse barna har erfaringer som deres yngre søsken og etnisk norske barn har vært forskånet for. I tillegg til at mange barn født i Somalia har sett krig og kjent nød på kroppen, har de også ofte levd sine første barneår i en svært usikker og ustabil tilværelse. De yngre barna som er født i Norge kjenner kun til krig gjennom fortellinger. Når det gjelder slike livserfaringer har de yngste somaliske barna flere likhetstrekk med etnisk norske barn enn med sine eldre søsken. De vokser også gjerne opp med norsk som førstespråk, og mange av disse barna vegrer seg mot å snakke somalisk, også hjemme. Dette kommer jeg imidlertid tilbake til i analysekapittel 10, som omhandler rollen som foreldre for somaliske elever i den norske skolen.

8.11 Botid i Norge og primæraktiviteter i hverdagslivet

Botiden til familiene i mitt utvalg varierer i stor grad, fra to til tjueseks år. I flere familier har foreldrene ankommet Norge på ulike tidspunkt, og det varierer også om det er mor eller far som har ankommet Norge først. I et par av familiene har far og barna bodd i Norge i bare to, tre år mens mor har vært her en årrekke, i andre familier er det motsatt – mor har nylig ankommet mens far og barna har bodd i landet i mange år.

Med utgangspunkt i familiemedlemmer som kom til landet først har hver familie i mitt utvalg i gjennomsnitt bodd i Norge i åtte år. Til tross for at foreldrene i utvalget gjennomsnittlig har lang botid i Norge, er det mange som oppgir norskkurs som hovedbeskjeftigelse til daglig. Åtte av fjorten mødre går på skole for å lære norsk, dette til tross for at samtlige har bodd i Norge mellom tre og ti år. En mor som har ti års botid i landet oppgir språkkurs som primæraktivitet utenfor hjemmet. Tre mødre er i gang med en fireårig grunnskoleutdanning og en mor er i arbeidspraksis. Tre mødre jobber full tid utenfor hjemmet: En mor er ansatt som renholder, en jobber i barnehage mens en tredje av mødrene jobber som sjåfør.

Av fedrene jeg har opplysninger om går to på norskkurs, en jobber med renhold, en jobber med IT, en er ingeniør og den siste er sjåfør. Om man ser bort i fra norskkurs har ingen foreldre i utvalget fullført utdanning i Norge. En far med nesten fullført høyskoleutdanning fra Somalia har i lengre tid prøvd å få godkjent utdanningen fra hjemlandet slik at han kan avslutte studiene her. Dette viser seg i følge mannen umulig å få til.

8.12 Har de somaliske familiene noen fellestrekk?

Det er kjensgjerning at individer er ulike, og som jeg har vært inne på tidligere betyr ikke det faktum at man har samme nasjonale bakgrunn det samme som at man er like av natur eller personlighet. Tvert i mot kan det ofte være slik at mennesker med lik sosial bakgrunn fra ulike land er mer like enn mennesker med samme nasjonale tilhørighet, men med ulik sosial bakgrunn. Selv om foreldrene fra Somalia er mer eller mindre like eller ulike har jeg observert visse fellestrekk blant samtlige familier i mitt utvalg:

For det første er alle somaliske foreldre muslimer. Islam er både sentralt og viktig i dagliglivet. Kvinnene har imidlertid ulike holdninger til bruk av hijab¹⁴ og andre muslimske kvinneklær. Noen bruker hijab som dekker hår, hals og nakke, og er ellers kledd i lange skjørt med langermet bluse eller jakke. Noen få bruker sort silkeburka som ikke dekker ansiktet. Følgende skisse og bildet av en pike fra Irak viser hijaben som de somaliske kvinnene brukte:

Bilde 1: Hijab



Kilde: http://www.thehijabshop.com/press/images/THS_IKEA-HIJAB_01.jpg. Lesedato: 280308

Ingen av kvinnene i utvalget bærer Niqāb¹⁵ eller heldekkende burka¹⁶, som ser slik ut:

14

Hijab: Det arabiske ordet *hijab*, som kommer av *hajaba*, ”å skjule”, ”å gjemme”, brukes om alle former for slør eller forheng som skjuler en person eller gjenstand. I Koranen viser altså *hijab* først og fremst til segresjon, atskilthet, ikke til hodeplagg eller drakt. Det er først i nyere tid at *hijab* entydig brukes om hodeplagg eller om ”den islamske drakten” som omfatter mer enn bare hodetørklet. Da ordet *hijab* kom i alminnelig bruk, hadde det sammenheng med en islamsk vekkelse i Midtøsten på 1970-tallet. Den nye islamske drakten var selvsagt også et politisk signal, og *hijab* ble raskt et tema i offentlig debatt over store deler av den muslimske verden. ”Den islamske drakten” slik den ble definert i 1970-årene, består av en lang kåpe og et hodetørkle som dekker håret, men lar ansiktsovalen fri. (Vogt 2007: 80-81, 140)

15

Niqāb Ansiktsslør som bare viser øynene. Den strenge varianten av ”den islamske drakten” består av lang kåpe og hodetørke som dekker håret, et ansiktsslør (niqāb), hansker og mørke strømper. (Vogt 2007: 81, 140)

16

Burka (*burqa*). er et stort tøyestykke som dekker hele kroppen, og hvor bare et lite heklet stykke foran øynene gjør det mulig for kvinnen å se ut. (Vogt 2007:140)

Bilde 2: Niqāb



Kilde:

<http://photographicindex.files.wordpress.com/2007/05/niqab.jpg>. Dato: 270308

Bilde 3: Burka



kilde: <http://www.fossilizedcustoms.com/BurkhaBurqa.jpg>. Dato: 28.03.08

Selv om burkaen i utgangspunktet dekker både kvinnens kropp og ansikt finnes det som jeg var inne på ovenfor i beskrivelsen av sort silkeburka en variant som ikke dekker ansiktet. Sissel Østberg (2003) omtaler denne varianten i boka ”Muslim i Norge”, hvor hun fremhever at i de mest islamistisk orienterte deler av befolkningen i Pakistan bærer kvinner vanligvis sort silkeburka som ikke dekker ansiktet (ibid.), tilsvarende stilen til flere av de somaliske mødrene i mitt utvalg.

Bare en mor i utvalget har en vestlig klesstil. Da jeg møtte henne var hun iført dongeribukser og bomullsgenser, men hun betrakter seg som troende muslim. Ingen av mødrene som bruker muslimske klær ble omtalt spesielt av lærerne. Moren som hadde valgt en vestlig klesstil ble derimot snakket om i lærerkollegiet, og omtalene var utelukkende positive. Hun ble ansett for å være aktiv og engasjert – både i barnas skolegang og i eget arbeidsliv. Det var åpenbart at denne moren skilte seg ut, og ble lagt spesielt merke til av lærerne på barnas skole. Om grunnene til at hun ble omtalt i så positive vendinger har noe med hennes valg av stil og måte å kommunisere på å gjøre, eller om hun er et usedvanlig engasjert menneske, er det vanskelig å kunne si noe om. I og med at bare en mor i utvalget har valgt å kombinere en vestlig klesstil med muslimsk tro kan jeg ikke trekke noen analytiske poenger ut av dette ene tilfellet. Det er likevel interessant å merke seg at moren som skilte seg ut ved å fremstå utad som vestlig var den eneste moren som flere lærere omtalte i særdeles positive vendinger med superlativer som blant annet ”våken” og ”energisk”:

Hun er veldig aktiv, hun er mye mer aktiv i samtalen enn andre somaliske foreldre. Hun er en veldig energisk dame. Ja, hun er en ganske våken dame på mange måter (Linn).

Den vestlig kledde somaliske moren snakker og forstår meget godt norsk. Dette betyr sannsynligvis mye i forhold til at lærerne føler at de kjenner henne bedre enn de andre somaliske foreldrene.

I tillegg til at samtlige foreldre i utvalget mitt er muslimer er et annet fellestrekk at i familiene hvor mor og far/stefar bor sammen, er begge fra Somalia. En tredje felles faktor er at samtlige somaliske foreldre jeg har snakket med poengterer at de ønsker seg mange barn. På grunn av store barneflokker er et fjerde fellestrekk trangboddhet. I kapittel 8.13 beskriver jeg somaliske hjem som var en del av min empiri, før en nærmere redegjørelse for prosessen med å få tilgang til familiene.

8.13 Somaliske hjem

Bare en av lærerne i mitt utvalg har besøkt et somalisk hjem. Av andre etniske nordmenn jeg snakket med i løpet av feltarbeidet, og som på ulike måter jobber med å bistå somaliere i Norge, har ingen andre enn den ene læreren (Magnus) vært hjemme hos en somalisk familie. I og med at avhandlingen dreier seg om skole-hjem-relasjoner finner jeg det meningsbærende å se for seg et somalisk hjem når man leser teksten som vedrører somaliske familier, derfor vil jeg i det følgende beskrive en somalisk hjemmesfære:

Hjemmene jeg besøkte var ganske like, både hva angår møblering, stil og størrelse. I stuene vekslet det gjerne mellom to varianter sofa: Buesalong i lys skai eller tradisjonell arabisk sofa. Sistnevnte er en stor sofa med tofarget mønster. Sofaen er i stoff, ofte sort/hvit, sort/beige, sort/rød. Både putene man sitter på og ryggputene er harde, og ryggen er svært rett. Sofaen er også inndelt i ulike seksjoner med harde, tversgående puter som plasseres etter behov. Arabisk sofa er også ofte hjørnesofa. I noen hjem fantes både en skaisofa og en arabisk sofa. Et annet fellestrekk ved leilighetene var at de i forhold til familiestørrelsen var små. Ingen av hjemmene jeg var innom hadde mer enn to soverom, uansett antall barn. Når det gjelder stil og interiør var også dette rimelig likt. I tillegg til dominerende sofaer bestod stuene også av en veggseksjon og gjerne en stor TV. Øverst på veggene i stua var det oftest dekorert med blomster av plast, hengende i en bord under taket. I noen hjem hadde man salongbord, i andre hjem ikke. Få hadde tepper på gulvene og duker på bordene, men i alle hjemmene jeg besøkte unntatt ett var vinduene dekket med flere lag gardiner. Dette medførte at det meste av sollys og dagslys ble stengt ute.

8.14 PC og internett

En observasjon jeg noterte meg som spesielt interessant var at mer enn 75 prosent av husstandene i mitt utvalg hadde pc med internettilkobling sentralt

plassert i stuen eller på et av soverommene. Jeg ble nokså overrasket over at et så høyt antall somaliske familier hadde pc. Dette blant annet fordi den landsrepresentative undersøkelsen *Ung i Norge* som ble gjennomført ved 73 skoler våren 2002 viste at bare fjorten prosent av minoritetsungdommene hadde pc i sine hjem og at 30 prosent av disse ikke hadde tilgang til internett hjemmefra (Bakken 2003). Det er sannsynlig at pc-tilgangen har økt i alle samfunnsgrupper siden 2002, og at diskrepansen mellom Bakkens studie og mine observasjoner langt på vei kan forklares med det. I tillegg er mitt utvalg svært lite i forhold til Bakkens kvantitative forskningsprosjekt, dette er nok også en faktor som spiller en vesentlig rolle når forskjellene skal forklares.

I Bakkens studie dikotomiseres imidlertid alle minoritetsspråklige elever i Norge opp mot gruppen etnisk norske elever, det tas altså i denne studien ikke hensyn til landbakgrunn. I og med at jeg kun har valgt å fokusere på elever av somalisk opprinnelse er det derfor naturlig å tenke seg at noe av forklaringen på diskrepansen også kan ligge her – altså at mine funn blir noe annerledes enn om man forholder seg til data som representerer hele innvandrerbefolkningen. Det er naturlig å tenke seg at det mellom innvandrergruppene, som jo er svært ulike, kan være store forskjeller når det gjelder interesse og behov for pc. Bakkens tall kan si noe om innvandrerelevens tilgang til pc og internett generelt, mens mine funn bare kan fortelle noe om de somaliske elevenes muligheter til å bruke datamaskin hjemme. I og med at jeg hadde en dialog med foreldrene kan jeg i tillegg til å tallfeste hvor mange av mine informanter som hadde pc, også si noe om hvorfor så mye som 75 prosent av familiene hadde tilgang til en datamaskin. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 10.

8.15 Inneklima

Klimaet i de fleste leilighetene jeg var innom var varmt og fuktig. Ved noen av mine besøk la jeg spesielt merke til at det ble kokt og stekt mat uten at kjøkkenvifta ble slått på. Første gangen jeg opplevde intens matlukt slo tanken

meg at den som laget mat kanskje ikke visste hvordan viften på kjøkkenet fungerte. Denne tanken slo jeg fort fra meg, for i et av de første intervjuene beklaget en mor seg over at kjøkkenviften ikke virket. Hun utbroderte dette ved å fortelle at den ødelagte viften førte til dårlig inneklimate og påfølgende helseproblemer. Familien hadde slitt med saken siden de flyttet inn, og nå mente hun at et av barna var i ferd med å utvikle astma på grunn av dårlig luft. Til tross for gjentatte klager til utleier og vaktmester hadde de ennå ikke fått ny vifte. I Ada Engebrigtsens arbeid (Nes Skoug, Strømstad 2005) med å kartlegge erfaringer med ulike offentlige ansatte som har jobbet med somaliere i Norge, er observasjoner om inventar og klima beskrevet. Engebrigtsen rapporterer følgende fra intervju med boligkonsulenter:

Boligkonsulenter er stort sett oppgitt og overrasket over det de karakteriserer som "stor slitasje" på leilighetene der somaliske familier bor. Konsulentene hevder at der somaliere holder hus, er gardinene alltid trukket for og ligger over varmeovnene. Leilighetene har for mange beboere i forhold til normen, og boligene er altfor varme og har ofte fuktskader. Her er det viktig å understreke at det å bo i en moderne leilighet i Norge må læres, det er ikke noe man kan naturlig, dersom man ikke kjenner klima, elektrisk oppvarming, luftesystemer og lignende. I Somalia er husene beskyttet mot sol og sand, det vil si at det er lite vinduer og at de er lukket. På den måten er privatlivet skjernet mot innsyn fra livet på gaten. I Norge beskytter vi oss mot kulde og mørke, men for mange somaliere virker våre store åpne vinduer ubehagelige. Slike forskjeller må man akseptere, men de tekniske sidene ved å bo i Norge må læres. En somalier bosatt i Vinje fortalte at naboene hadde gjort det klart for ham at det i Norge virker mistenkelig å ha gardinene trukket for vinduene (Nes Skoug, Strømstad 2005:171).

Vi ser her at Engebrigtsen påpeker at somaliere må lære de tekniske sidene ved å bo i Norge. Det er nok riktig, men man skal ikke se bort i fra at både boligkonsulenter og forskere i noen tilfeller undervurderer somaliernes kompetanse. Man tenker at det er somaliene bosatt i leilighetene som er årsaken til at boligene er nedslitte, og ikke for eksempel at eierne i liten grad prioriterer vedlikehold. Boligkonsulentene Engebrigtsen intervjuet mener at somaliere ikke naturlig behersker det å bo i en leilighet i Norge. Da os fra matlaging møtte meg i døra i mange somaliske hjem var den første tanken som slo meg at de ikke hadde lært å slå på viften. Flere av mine informanter har bodd i Norge i en årrekke, en familie i så mye som tjueseks år. Er det da en logisk slutning å trekke at familien

i løpet av alle disse årene ikke har tenkt over hva kjøkkenviften brukes til? Eller er det rett og slett slik at leilighetene som somaliere og andre innvandrergupper blir tildelt er i dårlig forfatning i utgangspunktet? Etter hvert som de elektriske og mekaniske innretninger slutter å virke, blir kanskje ikke nødvendige reparasjoner prioritert, som moren i sitatet ovenfor fortalte om. Det er ikke nødvendigvis slik at alle somaliere kommer fra så primitive boforhold at de ikke vet hva en kjøkkenvifte er. Somaliere som alle andre er selvsagt ulike, og man bør vokte seg vel for å trekke slutninger om menneskers kompetanse og forutsetninger for å klare seg i en norsk setting. Somaliske familiers boforhold og den betydning trangboddhet kan ha for barnas skolegang kommer jeg tilbake til i avhandlingens analytiske del, i kapittel 10.

8.16 Refleksjoner rundt datainnsamlingen

Hvordan kan man avdekke og analysere relasjoner mellom somaliske foreldre og lærere i den norske skolen? Hvordan er det mulig for en norsk forsker å ta inn over seg og profesjonelt analysere somaliske foreldres livserfaringer og fortellinger fra et liv på flukt fra krig og vold? Hvordan balansere foreldrenes fortellinger om skolegang og utdanning i forhold til lærernes historier om deres relasjoner til somaliske foreldre og elever i den norske skolen? Hvordan unngå å bli normativ i intervjusituasjonen i forhold til enten lærerne eller foreldrene? Hvordan holde en nøytral tone overfor lærere som snakker om problematiske relasjoner med somaliske foreldre etter å ha hørt foreldrenes dramatiske livshistorier, det samme motsatt: Hvordan være nøytral overfor foreldre etter å ha hørt lærere fortelle om svært problematiske episoder fra sin arbeidshverdag? For å få til et så vellykket feltarbeid som mulig var slike spørsmål sentrale som bakteppe i datainnsamlingsfasen - både før, underveis og etter at feltarbeidet var gjennomført.

8.17 Døråpner og inntak til feltet

Min inngangsport og døråpner til de somaliske informantenes hjem var tolken. Kunnskapen jeg har tilegnet meg om Somalia var også avgjørende i forhold til å oppnå tillit og åpenhet hos informantene. Som jeg har redegjort for i kapittel 4, satte jeg meg i forkant av intervjuene grundig inn i den politiske tilstanden i Somalia, somalisk kultur, natur og religiøs praksis. I tillegg har jeg også satt meg inn i somalieres livsvilkår og levesett i Norge. Flere av foreldrene jeg snakket med signaliserte tilfredshet med at jeg hadde kunnskap om landet de kommer fra. Det var muligens ikke selve kunnskapen de satte mest pris på, men i større grad at jeg viste interesse og engasjement for landet de har forlatt. Flere informanter uttrykte seg dessuten positivt i forhold til at jeg ikke var ute etter sensasjonshistorier om somaliere i Norge.

I kapittel 7.10 refererte jeg kort til et av intervjuene med en far som i utgangspunktet var meget kritisk til både det norske samfunnet, norske myndigheter og min forskerrolle. Her erfarte jeg i særlig grad at min avgjørelse om å skaffe meg utfyllende teoretisk kunnskap om Somalia i forkant av intervjuet både var riktig og viktig. Før jeg fikk gå i gang med intervjuet ønsket faren å stille meg noen spørsmål. *”Hvor gammel er du”*, spurte han. Jeg svarte at jeg var trettifire år. Han ba meg så nevne alle land jeg hadde besøkt, og ba meg avslutte med afrikanske land jeg eventuelt hadde vært i. Jeg listet opp cirka tretten land, og avsluttet med å fortelle at Egypt var det eneste landet jeg hadde besøkt i verdensdelen Afrika. Faren repliserte med følgende kommentar: *”Hmmm, Egypt er ikke Afrika”*. *”Kanskje ikke”*, svarte jeg, og fortsatte: *”Etter å ha lest mye om Somalia syns jeg det er et veldig spennende land som jeg gjerne vil dra til. Dessverre er det jo veldig utrygt å reise dit nå, men så snart det blir fredelige tilstander i landet står Somalia øverst på min reiseønskeliste”*. Faren satte åpenbart pris på mitt svar, for etter denne innledende “testingen” fra hans side fant han meg verdig som samtalepartner. Vi hadde et langt, innholdsrikt og

hyggelig intervju som varte mye lengre enn de tretti minuttene han først hadde avsatt. Om situasjoner som dette sier Jette Fog (2001):

I en kvalitativ interviewundersøgelse er det dertil sådan, at mobiliseringen af tilgjengelig erfaring og teoretisk viden om feltet spiller direkte ind i interviewprocessen (Fog 2001:17).

Hva hun påpeker her er svært viktig. Spesielt når det gjelder samtaler der forsker og informant snakker ulike språk og har ulik kulturell bakgrunn, er graden av vellykkethet i prosjektet etter min erfaring i stor grad avhengig av at forskeren på forhånd har mobilisert så mye kunnskap om feltet som mulig. I mitt prosjekt var egen kunnskap om Somalia samt tolkens rolle viktige faktorer for både å oppnå tilgang til feltet, så vel som å få gjennomført de planlagte intervjuene. Tolkens bidrag var helt nødvendig, ikke bare i forhold til å få adgang til feltet, men også for å opprettholde denne tilgangen både før og underveis i intervjuprosessen. Det ble fort tydelig at *hvem* jeg hadde engasjert som tolk, samt tolkens opptreden overfor informantene, skulle få avgjørende betydning for at prosjektet i det hele tatt kunne la seg gjennomføre. Mine erfaringer med samarbeidet med tolken mener jeg derfor er viktig å formidle videre.

8.18 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet prosessen rundt etablering av forskningsfeltet. Av tilgjengelige skoler ble to ungdomsskoler i Osloområdet og en ungdomsskole i Nord-Norge ("Sentrum", "Bakken" og "Lia") del av mitt prosjekt. Lærere og somaliske foreldre tilknyttet disse tre skolene er informanter i avhandlingen. Til sammen 17 lærere og 14 somaliske familier er representert i utvalget. Jeg har beskrevet lærernes faglige bakgrunn (lærerskole, universitet eller begge deler), kjønns sammensetning og fartstid i yrket. Jeg har også beskrevet de somaliske familiene der familiestørrelse, botid i Norge samt at en beskrivelse av de somaliske hjem har vært fremhevet. Hva angår de somaliske familiene har jeg også skissert enkelte fellestrekk: Samtlige er muslimer, alle foreldrene er fra

Somalia og familiene bor trangt. Avslutningsvis i kapitlet har jeg redegjort for betydningen av tolkens rolle som døråpner i tillegg til egen bakgrunnskunnskap som vesentlige elementer for en vellykket prosjektgjennomføring. De tre påfølgende kapitlene, 9, 10 og 11 er viet analyse, mens kapittel 12 er en teoretisk-analytisk oppsummering. Kapittel 9 dreier seg om tolkning og analysefaser, kapittel 10 handler om rollen som foreldre for somaliske elever i den norske skolen og kapittel 11 tar for seg rollen som lærer for somaliske elever i den norske skolen. I kapittel 12 trekkes noen teoretisk-analytiske slutninger om devaluering av sosial kapital - en slags "usynlig kapital" som somaliere i Norge har bragt med seg fra hjemlandet, men som har mistet sin verdi etter at de bosatte seg i dette landet.

9 OM FORTOLKNING OG ANALYSEFASER

9.1 Innledning

Det sies ofte at kvalitativ forskning er induktiv, altså at teori blir utviklet fra empiri (Kvale 2001, Fangen 2010 og Thagaard 2004). En slik fremgangsmåte baseres på en antakelse om at teoretiske perspektiv kan utvikles på grunnlag av akkumulasjon av empiriske studier (Thagaard 2004:173). Et klassisk eksempel fra den forberedende prøven til universitetsstudier (ex Phil) er at: *“Ut fra observasjonen av et visst antall svarte ravner, trekkes slutningen at alle ravner er svarte”*. Det motsatte er en deduktiv tilnærming, som utgår fra teori (Fangen 2010:38). Her inngår for eksempel å trekke empiriske konsekvenser av for eksempel definisjoner, aksiomer eller allerede beviste setninger. Abduksjon kan karakteriseres som en slutning fra at tilfelle til det som best forklarer tilfellet (<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pn3GhEvf4V8J:www.hf.ntnu.no/hf/filosofi/forskning/forum/2003/2003/hostname/HF03doving.html+abduksjon&cd=4&hl=no&ct=clnk&gl=no&source=www.google.no>. Lesedato 070711). Abduksjonen benevnes også av mange som den detektivistiske slutningsform, eller det som skjer i detektivhistoriene – altså hvordan man etablerer forbindelser mellom hendelser - *“her er et bevis, hva teller logisk for det det har skjedd?”*. Abduksjon benyttes gjerne i vitenskap der man i stor grad har å gjøre med symptomer og spor, som i legevitenskap eller arkeologi (ibid.). Abduksjon fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og empiri. Analyse av data har en sentral plass hva angår utvikling av ideer, samtidig som forskerens teoretiske forankring gir perspektiver på hvordan empirien kan forstås (Fangen 2010, Thagaard 2004).

Mitt forskningsprosjekt befinner seg i en distinksjon mellom abduksjon og hermeneutikk. På den ene siden leter jeg etter en mening i kommunikasjonen og relasjonene som eksisterer mellom somaliske foreldre og lærere i den norske skolen, og presenterer en fyldig beskrivelse av forskningsfeltet. Dette kan betraktes som hermeneutikk inkludert elementer fra etnografien (som jeg

tidligere har poengtert har vært en metodisk inspirasjonskilde i min studie). På den annen side er dette også at abduktivt prosjekt – jeg har gitt et empirisk forhold (empiriske data om relasjoner mellom somaliske foreldre og norske lærere) som jeg lanserer en forklaring på. I detektivistisk ånd leter jeg etter forbindelser og logiske forklaringer på relasjonene som oppstår og utvikler seg mellom disse to gruppene.

9.2 Analysefaser

Analyse av empiri starter gjerne allerede første dag i forskningsfeltet. I metodelitteraturen brukes begrepene tolkning og analyse noe nyansert, men vanligvis deles analysearbeidet inn i faser (Aase 1997, Wadel 1991, Kvale 2001, Fangen 2010). En allmenn distinksjon mellom tolkning og analyse er at *å tolke* knytter seg til andre personer, altså å gå inn i, se på og prøve å forstå noe andre mennesker sier eller gjør. *Analyse* knytter seg ofte til større sammenhenger, for eksempel risikoanalyse i en stor organisasjon. I kvalitative undersøkelser er det et sentralt anliggende å tilegne seg en *forståelse av informantenes oppfatninger*. Aase (1997) benevner dette som forskningsprosessens *første trinn*:

Dette er selve tolkningen, som noen kaller for den *etnografiske* delen av forskningsprosessen. (Aase 1997:165)

Etter denne etnografiske første del poengterer Aase at forskningsprosjektet må over i *andre trinn*, altså at forskeren formulerer den nyervervede forståelsen i et språk som kan leses og forstås av andre, at analysen må uttrykkes i et formalspråk der betydningen av begrepene er klart definert (ibid.). Forskningsprosessens andre trinn innebærer altså at den tolkende virkeligheten oversettes til forskningens formelle språk, noe som er nødvendig blant annet for at en analyse skal kunne sammenlignes med andre analyser utført av andre forskere.

Det har vært vanlig å avgrense begrepet etnografi til antropologisk feltarbeid, altså studier der forskeren oppholder seg i et lokalsamfunn over en lengre periode (Alvesson og Sköldbberg 1994:109). Agar (1986:12) hevder at etnografi er den forskningsstilen som legger vekt på å gå inn i fremmede verdener og gjøre dem forståelige for andre. Formålet er å vise hvordan en sosial handling i én verden kan være forståelig fra en annen verdens synspunkt. Sosialantropologer har altså tradisjonelt lagt stor vekt på å sette seg så godt som mulig inn i samfunnet de studerer. De har bosatt seg i landsbyen eller bygda, lært språket og tilegnet seg innbyggernes atferd – og i noen tilfeller fått sentrale roller eller posisjoner. For eksempel endte Fredrik Barth sitt feltarbeid i Ny Guinea som prestelærd hos baktamanfolket, jf. kapittel 7.7. I de senere år er det imidlertid blitt mer og mer vanlig at også sosiologer betegner sin forskning som etnografi. Konsekvensen av dette er at kortvarige studier i ”egen kultur” i mange tilfeller omtales som etnografiske studier.

Fangen (2010) deler tolkningsarbeidet inn i tre analytiske nivåer, første, andre og tredje grads fortolkning:

Disse nivåene kan forstås som ulike faser av analysen, eller som retningslinjer for ulike metodologiske tilnærminger til det å fortolke (Fangen 2010:208).

9.2.1 Førstegrads fortolkning

Analyse innebærer vanligvis at man tilfører noe mer til det man har hørt og sett. Ved å trekke veksler på bredere meningssammenhenger kan det man har observert settes inn i et nytt perspektiv. Dersom man *bare* konstaterer det man har sett og hørt har man foretatt en fortolkning av første grad. Man søker å beskrive aktørene slik de oppfatter seg selv og hverandre, på deres egne premisser. Tolkning av første grad kan også bety at man fortolker hendelsen med begreper som er så nær opp til eller identisk med dem deltakerne selv benytter (Fangen 2010: 208 - 209).

9.2.2 Andregrads fortolkning

Fortolkning av annen grad innebærer å dra inn meningskontekster utenfor deltakernes egne kontekster. Formålet er å forstå informantenes¹⁷ handlinger og utsagn som overskrider deres egen forståelse, slik at ikke forskeren kun fremstår som et mikrofonstativ. Å ta inn mange og relevante kontekster for å forklare en handling kaller Geertz for ”tykke beskrivelser”. En tykk beskrivelse er det første steget i tolkningen av kulturen, det neste steget er teoriskapningen som foregår gjennom å generalisere tilfeller. En tynn beskrivelse gjengir bare det som observeres uten å inkludere utsagn om hva informantene kan ha ment med det de gjorde, hvordan de selv fortolket det samt forskerens fortolkninger (Geertz 1973). Når man bruker erfaringsfjerne begreper i tillegg til erfaringsnære (objektiverende og utførende, som Habermas foretrekker), aktiveres andreordens kunnskap. Det bør imidlertid poengteres at et etisk problem ved andregrads fortolkning nettopp er det faktum at den går ut over den beskrivelsen deltakerne selv har av sine handlinger, samt at når handlingen analyseres ved hjelp av abstrakte begreper kan dette medføre at deltakerne ikke forstår beskrivelsen, eller at de føler seg objektivert. Det kan også oppstå et dominansforhold mellom informant og forsker ettersom det ofte er slik at informantene ikke har tilgang til de samme metaforene eller posisjonene som forskeren har. Til denne problemstillingen har Bourdieu hevdet at det er umulig å unngå å objektivere menneskene man studerer. Han begrunner dette med at man som forsker inngår i et unngåelig makt- og konkurranseforhold, der forskeren har makt til å definere mens de man studerer ikke er i samme posisjon (Fangen 2010:213, 225 - 227).

9.2.3 Tredjegrads fortolkning

Både fortolkning av underliggende, skjulte interesser og drivkrefter samt kritisk fortolkning kan regnes som fortolkninger av tredje grad. Man fortolker ikke bare

¹⁷ Mange samfunnsforskere mener man vet å bruke ordet informant om deltakere i et forskningsprosjekt plasserer menneskene som studeres i en objektrolle. Selv deler jeg ikke dette synet. Dette er imidlertid en annen debatt som ikke følges videre her.

deltakernes fortolkninger, man stiller seg også kritisk til dem eller leter etter skjulte agendaer og behov. Kritisk tolkning tar fatt på ubevisste prosesser, ideologier, maktforhold og andre uttrykk for dominans som fører til at visse interesser gjemmes på bekostning av andre i de forståelsesformene som spontant oppstår (Alvesson og Sköldbberg 1994:221 i Fangen 2010:223). Målet med fortolkninger av tredje grad er å sette spørsmålstegn ved eksisterende forhold, for så i neste omgang å bidra til å frigjøre mennesker fra fastfrosne sosiale mønstre. Bourdieu (Bourdieu 1993, Bourdieu og Wacquant 1993). Som jeg var inne på i kapittel 3.2 var et av Bourdieus prosjekt å bidra til at hans forskning skulle føre til endring av samfunnsforholdene ved å være med på å forandre de reproduserende mekanismer, i særlig grad innenfor utdanningsystemet. Hva Bourdieu i denne sammenheng poengterte er at forskeren bevisst må forsøke å bryte med hverdagsforståelsen til menneskene man studerer, dette for å etablere en forståelse som overskrider feltets rammer. Bourdieu forfektet at man som forsker aldri kan oppnå fullstendig tilgang til informantenes tanker og følelser, og at den virkeligheten forskeren gjenskaper med sitt skriftlige produkt både skal og må være noe annet enn virkeligheten slik forskningsdeltakeren selv opplever den (Broady 1990:560 i Fangen 2010:226). Bourdieu mener altså at forskeren aktivt skal jobbe for å befri seg fra den førvitenskapelige begrepsverden som deltakernes virkelighet representerer (Fangen 2010:226).

Fangens tre analytiske nivåer gjennomgått ovenfor kan relateres til enkel, dobbel og trippel hermeneutikk. Tredjegrads fortolkning er hva Alvesson og Sköldbberg (1994) kaller trippel hermeneutikk. Enkel hermeneutikk handler om deltakernes tolkning av seg selv og sin intersubjektive eller kulturelle virkelighet. Dobbelt hermeneutikk er hva den tolkende samfunnsforskeren engasjerer seg i ved å søke å forstå og utvikle kunnskap om denne virkeligheten. Den kritiske teoriens trippelhermeneutikk innbefatter den doble hermeneutikken samt et tredje ledd, nemlig forskerens kritiske tolkninger av strukturene og prosessene som på forskjellig måter påvirker både forskningssubjektene og forskerens egen tilsynelatende frie måte å tolke forskningstemaet (Fangen 2010:223).

Førstegrads fortolkning skjer gjerne i tiden i feltet. For min del bestod feltarbeidet i å intervju foreldre og lærere, ta opp samtalene på mp3-spiller, lytte, snakke, observere, og notere egne tanker og opplevelser i feltdagboka. Mange av mine notater om opplevelser i feltet er nok i stor grad tilsvarende informantenes utsagn, men i tillegg inneholder de beskrivelser som overskrider informantenes egne uttalelser. Jeg så hjemmene og lærerrommene med mine egne øyne, man kan med andre ord si at jeg fortolket informantenes fortolkninger av sin situasjon. Fordi jeg i min feltdagbok overskred informantenes oppfatninger og tolkninger kan man si at det dreier seg om andregrads fortolkninger. I førstegrads fortolkning hadde jeg hørt, observert og notert det som skjedde i somaliske hjem eller i mine møter med norske lærere enten på lærerrommet eller i andre skolelokalteter. Ved andregradsfortolkninger gjorde jeg et utvalg og konstruerte noen illustrerende eksemplifiseringer. I fortolkninger av tredje grad leter jeg som forsker etter utsagn og handlingens underliggende og ofte gjemte betydning: Hvordan utspilte ulike lærer- og foreldreroller seg? Hvordan var kommunikasjonen mellom somaliske mødre og fedre og lærere? Kunne jeg som forsker på bakgrunn av datainnsamlingen for eksempel trekke slutninger om at lærere med lang fartstid i yrket kommuniserte med somaliske foreldre på andre måter enn lærere med kort fartstid i yrket? Eller at somaliske foreldre med kort botid i Norge møter lærerne annerledes enn somaliske foreldre som har vært bosatt i Norge over en lengre periode? En ambisjon er å se de empiriske funnene i en bredere strukturell kontekst slik at de kan relateres til teoretiske aspekter som habitus og sosial kapital.

9.3 Generalisering eller overførbarhet

Det kan i mange henseender være vanskelig å argumentere for at kunnskap forskeren har tilegnet seg gjennom observasjon og analyse av sosialt liv kan ha gyldighet ut over sted og tid, der og da. Om dette sier Kvalbein (1999):

Studier av enkelte kasus vil utvikle forståelsesramme mer enn å bidra med forklaringsmodeller som kan generaliseres (Kvalbein 1999:73).

Et poeng her er imidlertid at resultater fra en kvalitativ undersøkelse kan innebære vitenskapelig interesse selv om de ikke kan forankres i generaliseringer. Et vesentlig poeng med kvalitativ forskning er å utvikle forståelse for de fenomener som studeres. På denne måten kan kvalitative fortolkninger danne grunnlag for overførbarhet. Tolkninger innenfor én studie kan også være relevant i andre sammenhenger. Om dette sier Thagaard (2004):

På denne måten kan man si at en enkelt undersøkelse kan bidra til en mer generell teoretisk forståelse (Thagaard 2004:184).

I mitt prosjekt fokuserer jeg på å gi en fyldig beskrivelse, analyse og fortolkning av forskningsfeltet, jf. Geertz ”tykke beskrivelser. Med dette som fundament er mitt mål å lansere en logisk forklaring på hvorfor relasjoner mellom somaliske foreldre og lærere i den norske skolen etableres, utvikles og vedlikeholdes, jf. gjennomgang i kapittel 9.1. De sammenhenger, mekanismer, relasjoner, holdninger og meninger som gjennom dette prosjektet er avdekket vil man kunne forvente å finne igjen i lignende kontekster. Funn og konklusjoner fra denne studien vil dermed kunne overføres til andre forhold innen utdanningsfeltet i Norge – altså en kvalitativ form for generalisering. I særlig grad hva angår utdanningsfeltet som håndterer inkludering av innvandrerbarn vil kunnskap fra dette prosjektet kunne komme til nytte.

9.4 Oppsummering

Kapittel 9 ble innledet med en redegjørelse av induktiv, deduktiv og abduktiv kvalitativ forskning. Videre redegjorde jeg for ulike analysefaser hvor jeg poengterte at et sentralt anliggende i kvalitative undersøkelser er å tilegne seg en forståelse av informantenes oppfatninger. I forlengelsen av dette fremmet jeg ved hjelp av Aase (1997) ulike trinn i forskningsprosessen. Etterfulgt av en

beskrivelse av etnografi som den forskningsstilen som legger vekt på å gå inn i fremmede verdener og gjøre dem forståelige for andre. Her hentet jeg eksempler fra antropologien. Basert på Fangen (2010) redegjorde jeg videre for tolkningsarbeidets tre analytiske nivåer - første, andre og tredje grads fortolkning. Dette ble relatert til enkel, dobbel og trippel hermeneutikk. Jeg utdypet den teoretiske gjennomgangen av analysenivåene ved å sette de i sammenheng med min studie. Til slutt i kapittel 9 fulgte en kort diskusjon om generalisering eller overførbarhet hvor jeg konkluderte med at de sammenhenger, mekanismer, relasjoner og så videre som er avdekket gjennom dette prosjektet vil man kunne forvente å finne igjen i lignende kontekster. Dermed vil funn og konklusjoner fra denne studien kunne overføres til andre forhold innen utdanningsfeltet i Norge, med andre ord en kvalitativ form for generalisering.

I det påfølgende analysekapitlet vil jeg rette fokus mot de somaliske foreldrene som er representert i avhandlingen. Basert på beskrivelser av foreldregruppens livsvilkår i Norge samt gjennom foreldrenes egne stemmer, vil jeg i kapittel 10 søke å få frem forhold ved foreldrene og deres bakgrunn som kan ha betydning for deres relasjoner til norske lærere og den norske skolen. Jeg vil også belyse variabler som påvirker foreldregruppens engasjement for deres barns skolegang i Norge.

10 ROLLEN SOM FORELDRE FOR SOMALISKE ELEVER I DEN NORSKE SKOLEN

10.1 Innledning

Forskningsspørsmålene jeg stilte innledningsvis i kapittel 2.2 som angår foreldregruppen er retningsgivende for analysen, og gjengis i det følgende: *1A: Hvordan involverer somaliske foreldre seg i sine barns skolegang i Norge?* I tillegg til å besvare dette hvordan-spørsmålet vil jeg også fokusere på forhold som kan antas (ut i fra tidligere forskning) å ha betydning for foreldres involvering. Jeg stiller derfor et begrunnet oppfølgingsspørsmål: *1B: Hvilke forhold har betydning for foreldrenes involvering?* Spørsmålet retter fokus mot sentrale områder som kan tenkes å ha betydning for foreldrenes engasjement i barnas utdanningsmessige fremtid. Begrunnelsen for å trekke frem noen få utvalgte områder er fordi tidligere studier (eks. Epstein (2001), Lareau (2000)) så vel som eget materiale har vist disse som relevante i forhold til å forklare *hvorfor* noen foreldre involverer seg omfattende, mens andre involverer seg marginalt i sine barns skolegang. Områdene jeg fokuserer særskilt på er foreldrenes *sosiale bakgrunn*, foreldrenes *skolebakgrunn*, foreldrenes *botid i Norge* og foreldrenes *holdninger* til det norske utdanningssystemet.

Tabell 3 nedenfor viser en oversikt over somaliske foreldre tilknyttet de tre ulike skolene fordelt på kjønn, antall år bosatt i Norge samt skolegang fordelt på variablene ”ingen skolegang”, ”grunnskole”, ”videregående” og ”høyere utdanning” - i tillegg fordeling på norskkunnskaper (snakker norsk/snakker ikke norsk) og sosial bakgrunn fra Somalia. Jeg velger å samle foreldregruppen tilknyttet de tre ulike skolene i en tabell, dette for å ivareta hensynet til anonymitet. Majoriteten av de somaliske foreldrene jeg snakket med var svært opptatt at ikke andre skulle få tilgang til hva de mente og tenkte om de tema jeg tok opp, derfor er det, som jeg tidligere har redegjort for, spesielt viktig å ivareta denne gruppens behov for anonymitet. I appendix H finnes en kort presentasjon

av hver forelder, i stedet for navn benyttes nummerrekkefølgen i tabellen. Under hver presentasjon følger også et avsnitt om kontaktlærers inntrykk av elev og familie.

Tabell 3: Foreldrene i utvalget

Nr	Fam	ant. år Norge	Barn	snakker		skolegang i Somalia				sosial status i Somalia ¹⁸		
				norsk		Ingen	grunn- skole	vgs	univ	høy	lav	Me dio
		Ant	Ant	Ja	Nei							
1	Mor	13	4	x				x				x
2	Mor	3	5		x			x		x		
	Far	3			x				x	x		
3	Mor ¹⁹	Norsk	2	x					x	x		
	Far ²⁰	25		x					x		x	
4	Mor	3	4		x	x					x	
	Far	3			x	x					x	
5	Mor	7	4	litt		x					x	
6	Mor	7	7	litt				x				x
	Far	7		litt				x				x
7	Mor	7	5 ²¹		x	skrive/ lesekurs					x	
8	Mor	7	5		x			x				x
	Far	3			x		x					x
9	Mor	10	5		x	x						x
10	Mor	6	6		x		x			x		
Nr	fam	ant. år Norge	Barn	snakker norsk		skolegang i Somalia				sosial status i Somalia ²²		

¹⁸ Med sosial status menes her status informantene selv rapporterer.

¹⁹ Mor er etnisk norsk. Hun er skilt fra sin somaliske mann, men familien har god kontakt med far.

²⁰ Som tidligere poengtert har det i flere familier i utvalget vært vanskelig å få informasjon om mannen i husstanden er far til alle, noen eller ingen av barna. Jeg velger likevel i denne sammenhengen å kategorisere de somaliske mennene i utvalget som "far"

²¹ Mor har flere barn i Somalia som aldri har vært i Norge.

²² Med sosial status menes her status informantene selv rapporterer.

		Ant	Ant	Ja	Nei	Ingen	grunn- skole	vgs	uni/ høy	høy	lav	Me dio
11	Mor	10	4				x				x	
12	Mor	6	7	Noe		x						x
13	Mor	5	8	Noe			x			x		
	Far	?		x					x	x		
14	Mor	1	2		x	x						x

Tabell 4: Oppsummering - foreldrene i utvalget

Nr	fam	ant. år Norge	Barn	snakker norsk ²³		skolegang i Somalia				sosial status i Somalia ²⁴			
		Ant		Ant	Ja	nei	Inge n	gr. skole	vgs	univ	høy	La v	Me dio
Tot: 14 fam.	Mor:	snitt: 14	snitt: 6,5 ²⁵	snitt: 4,9	2 ²⁶	8	6	3	4	1 ²⁷	4	4	6
	Far:	snitt: 6	snitt: 8,2 ²⁸		2	3	1	1	1	3	3	1	2

10.2 Somaliske foreldres sosiale bakgrunn. Betydning for involvering i sine barns skolegang

Forskningsspørsmålene gjengitt innledningsvis i kapittel 10 refereres kort i det følgende: *1A: Hvordan involverer somaliske foreldre seg i sine barns skolegang i*

²³ Fire av mødrene rapporterer at de snakker litt/noe norsk, mens det for en far rapporteres det samme. Uklart hvor mye norsk de kan ettersom det er nødvendig å bruke tolk under intervjuet.

²⁴ Med sosial status menes her min kategorisering av de livsvilkår i Somalia som informantene selv rapporterer. Fattige bønder som ikke kan lese og skrive kategoriseres som "lav sosial status", høyt utdannede i posisjoner klassifiseres som "høy status". I kategorien elgere på torget eller lignende klassifiseres som medio status. Denne informasjonen har ikke annet formål enn å se på om foreldre med ulik bakgrunn har ulike syn på skole/utdanning.

²⁵ Den etniske norske moren er ikke tatt med i denne beregningen.

²⁶ En av de to mødrene som snakker norsk er etnisk norsk.

²⁷ Moren som har universitetsutdanning er etnisk norsk, og har utdanningen fra Norge.

²⁸ En pappa har bodd i Norge i 25 år og trekker opp snittet. En annen finnes det unøyaktig informasjon om, og antall år i Norge for han er et anslag fra min side.

Norge? 1B: Hvilke forhold har betydning for foreldrenes involvering? Områdene jeg fokuserer særskilt på er foreldrenes sosiale bakgrunn, foreldrenes skolebakgrunn, foreldrenes botid i Norge og foreldrenes holdninger til det norske utdanningssystemet.

Foreldrene i utvalget har selv rapportert i forhold til sosial bakgrunn. For å kunne oppsummere denne informasjonen i tabellform er kolonnen sosial bakgrunn delt i hhv. ”lav”, ”medio” og ”høy”, der akademisk bakgrunn inngår i ”høy”, ordinære ”middelklassejobber” som selger på markedet, jobb i posten etc. inngår i ”medio” og fattige bønder, fiskere og sesongarbeidere inngår i ”lav”. I noen familier bestående av to voksne omsorgspersoner (mor og far, stefar eller mors ektemann/samboer) er det i et par tilfeller rapportert på ulik bakgrunn i en og samme familie. Årsaken til dette er nok primært at paret ikke bodde sammen i Somalia, eller at de omtaler sin bakgrunn fra barndomshjemmet når de kategoriserer seg selv.

10.3 Familiene med ”høyere” sosial bakgrunn

Fire familier i utvalget har definert seg inn i kategorien ”høy” sosial bakgrunn, familie 2 (mor og far, begge ”høy” sosial bakgrunn), familie 3 (mor og far er skilt, mor er norsk og har ”høy” sosial bakgrunn, far har ”lav”), familie 10 (bare mor) og familie 13 (mor og far, begge ”høy” sosial bakgrunn). Familie 3 er ikke representativ for somaliske familier i Norge ettersom mor som stilte opp på intervjuet er etnisk norsk, og ikke selv har følt på kroppen hvordan det er å være somalier i Norge. Barna er født og oppvokst i Norge, og har aldri vært i Somalia. I det følgende presenteres empiriske data fra familie 2, 10 og 13 som kan belyse forskningsspørsmålene som reises i avhandlingen og referert ovenfor i kap.10.2:

10.4 Familie 2. Mor og far/stefar og fem barn, tre år i Norge

Familien består av mor og far/stefar som er gift og fem barn. På intervju tidspunktet hadde familien bodd i Norge i tre år. Foreldrene snakker ikke norsk, men barna snakker mye bedre norsk enn somalisk. Det er utelukkende far som fører samtalen under intervjuet. Både mor og far har etter somaliske forholdt solid utdanning fra hjemlandet, mor hadde fullført videregående og far var godt i gang med høyskoleutdanning da de flyktet for å berge sine liv. Datteren som er elev ved prosjektskolen er faglig svak, men både ønsker og forsøker etter beste evne å gjøre skolearbeid. Stefar har klare oppfatninger om årsakene til at stedatteren ikke klarer seg faglig godt på skolen. Han mener det er viktig å fremheve at jenta aldri tidligere hadde gått på skole når hun ankom Norge, og at hun umiddelbart etter at hun var ferdig i mottaksklassen ble plassert i klasse med andre elever i samme aldersgruppe. Stefaren mener det bør være slik at elevens kunnskapsnivå avgjør hvilket trinn man havner på, og ikke alder. På mitt spørsmål om hvordan stedatteren opplevde det å begynne på skole i Norge, svarer stefar slik:

Hun kunne ikke alfabetet i det hele tatt, så når hun kom i klassen og læreren snakket norsk skjønte hun ingenting. Det hadde vært mye bedre hvis det var en somalisk lærer til stede som kunne oversatt. Hun gjør sitt beste, og jeg hjelper henne også hjemme – men fortsatt føler jeg at det ikke er nok. Hun sitter som en statue og bare stirrer på veggen, og det er ikke den beste måten man lærer noe på (stefar i familie 2).

Stefar er engasjert og opprørt på stedatterens vegne, og fortsetter:

Det viktigste er språket, og siden hun ikke kan språket føler hun at hver gang hun kommer med.. Hun vet at hun ikke får noe særlig resultat, så jeg er redd for at hun kan begynne å hate skolen for det... For hun føler at hun aldri kommer seg lengre opp enn der hun er nå (stefar i familie 2).

Denne mannen, som selv har høyskoleutdanning fra Somalia, er opptatt av utdanning, og mener at utdanning er viktig for å kunne få en god jobb. Han føler at han gjennom sin erfaring som flyktning til Norge kan bidra i integreringsarbeidet ved på en konstruktiv måte å dele sine erfaringer. Han

ønsker derfor gjennom intervjuet å formidle hva han mener vil være en bedre løsning for å få på plass en mer effektiv og pedagogisk riktig norskopplæring for somaliske elever i den norske skolen. Han fremmer følgende:

Barnet må bli satt inn på et trinn som er på samme nivå faglig som den somaliske eleven i stedet for å være så opptatt av alder. Man må ikke plassere en elev på niende trinn bare fordi han eller hun er 15 år gammel. Jeg kjenner en gutt som har bodd i Norge i bare tre måneder, og nå fikk han plass på videregående skole. Han kan ikke språket, hvordan skal han da kunne klare seg i videregående skole? Når 14-15 åringer kommer til Norge sier de til seg selv at de må lære språket. De setter all energien sin inn på å prøve å lære dette. Ettersom tiden går og de ikke klarer det blir de knust. Til slutt finner de ut at de ikke klarer dette – og personen tenker: ”Det er jeg som er elendig som ikke klarer noe”. Så mitt forslag er at dere tar en test først. Jeg personlig... Ikke en eneste lærer har satt seg ned ved siden av meg og lært meg alfabetet som det er, jeg selv klarer ikke å skrive alfabetet rett, men via engelsken så kan jeg det fordi jeg har hatt engelsk på skolen i Somalia. Når elevene ikke starter fra bunnen får de mye større problemer når de går ut fra videregående (stefar i familie 2).

Når jeg ber stefaren fortelle litt mer om seg selv og sin egen bakgrunn, forteller han:

Da jeg var i hjemlandet mitt og skjønte absolutt alt møtte jeg ingen hindringer på veien. Det var mye enklere i Somalia, for hovedpoenget var ikke å lære språket, men å lære allment. Før krigen hadde barn fra seks år rett til skolegang, men da krigen startet ble økonomien i landet dårligere og dårligere. Barna kunne ikke fortsette å gå på skolen på grunn av økonomiske problemer. Ettersom tiden gikk forverret situasjonen seg, og barna sluttet å gå på skole – og til slutt ble det slutt på all skolegang for alle... .. For min del var det slik at etter jeg ble ferdig med videregående kunne jeg ikke komme direkte inn på universitetet, jeg måtte skaffe en sum penger. Etter to år på universitetet ble det borgerkrig – men jeg er imponert over utdannelsen jeg faktisk fikk der (stefar i familie 2).

Stefar fremstår som en velutdannet og reflektert mann, men er fortvilet over både barnas og egne framtidsutsikter, og signaliserer at han egentlig har gitt opp å beherske både språk og å få seg en jobb i Norge. Om dette sier han:

Jeg kunne litt engelsk når jeg kom hit, og prøvde å bruke det. Men så sluttet jeg med det for å lære norsk. Nå kan jeg verken norsk eller engelsk. Jeg kan ikke snakke norsk, men forstår en del... .. Egentlig spiller det ingen rolle hvordan norskundervisningen min blir fordi jeg ikke har noen bekreftelser på at jeg har utdanning i Somalia. Og når jeg sier det muntlig er det dessverre ikke nok – man må ha papirer på at man er utdannet ditten eller datten. Den eneste

grunnen til at jeg lærer norsk nå er bare for å overleve i det norske samfunnet. Personlig føler jeg at jeg begynner å kjøre saktere, jeg har helt mistet lysten på å lære norsk når det er så vanskelig eller helt umulig å få jobb etterpå. Jeg er såpass gammel at nå tenker jeg ”enten jeg lærer det eller ei er det ikke noe mer jeg kommer til å lære” (stefar i familie 2).

Om barnas språklige status sier han:

Barna har det mye bedre med norsken, de kan snakke mye bedre norsk en somalisk. De har jo bodd i Saudia-Arabia, så kom de til Etiopia – litt her og der ble det, så personlig har jeg problemer med å kommunisere med dem fordi de har mistet alt, for å si det sånn. Vi setter nå alt fokus på at de snakker norsk, for det er det eneste språket de har begynt å forstå. Men siden barna ikke kan så veldig bra somalisk heller har jeg fokus på at de ikke må glemme somalisk språk, tradisjon og religion – så jeg fokuserer på at vi må snakke somalisk hjemme. Det mener jeg er veldig viktig (stefar i familie 2).

Stefaren er opptatt av skole, og at barna skal klare seg godt i det norske samfunnet – at de skal lære språket flytende, oppnå en solid utdanning og en god jobb. Han er stolt over sin egen utdanning fra Somalia, og hadde et sterkt ønske om å fullføre høyskoleutdanningen i hjemlandet. Han fremstår som sørgmodig når han forteller om dette:

Jeg hadde et og et halvt år igjen av min høyskoleutdanning da borgerkrigen brøt ut. Det første året av borgerkrigen rømte jeg ikke landet, for jeg var ikke så langt unna målet. Alle studentene ble plassert på et sykehus i praksis under borgerkrigen, men vi holdt selv på å bli drept der. Når jeg så hvordan det gikk måtte jeg bare redde meg selv og rømme landet. Her har jeg nå fått plass på et sykehjem, men jeg klarte ikke den første språktesten for å jobbe der. Når jeg har klart språktesten skal jeg begynne å jobbe på det sykehjemmet (stefar i familie 2).

Når jeg spør om han kan tenke seg å fullføre sin utdanning, sier han:

I begynnelsen hadde jeg lyst til å fullføre utdanningen min, men etter at jeg har pratet med en rådgiver og jeg fant ut at jeg hadde en studie på seks år foran meg, orker jeg ikke det. Jeg har brukt mesteparten av tiden min her på andre ting, og seks år til, det klarer jeg ikke (stefar i familie 2).

10.4.1 Hvordan stefar involverer seg i sine barns skolegang i Norge

Et av mine sentrale anliggender i prosjektet var å avdekke *hvordan* somaliske foreldre selv involverer seg i sine barns skolegang i Norge (forskningsspørsmål 1A). I det følgende sitat fra intervju med stefar i familie 2 der han svarer på hva *han* mener er viktig at han som forelder bidrar med for å styrke sine barns og stebarns muligheter til å oppnå en positiv skolegang i Norge. Da jeg stilte stefar spørsmål om hvordan han selv bidrar, sa han følgende før han svarte på mitt spørsmål:

Jeg har mye å ta igjen. Nordmenn er jo ikke så åpne som somaliere, man kan jo ikke bare gå bort og prate til dem – de er veldig lukkede mennesker. Det kan jo også by på problemer. Hvis man stiller spørsmål svarer de bare med et ord, så snur de seg bort. Alle er opptatt med seg selv, og det så man ikke i Somalia (stefar i familie 2).

Hvert påfølgende delkapittel (10.5, 10.6 osv.) avsluttes med å svare på forskningsspørsmål 1 A, *hvordan* foreldrene involverer seg i sine barns skolegang. Disse svarene presenteres på samme måte som i kapittel 10.4 nedenfor:

Jeg prater med læreren og spør om ting. Læreren sier også at vi ikke bare skal se på de dårlige resultatene og sammenligne med de flinke elevene, for de er ikke i samme situasjon i det hele tatt. Det er noe jeg trøster meg selv med, men av og til blir jeg fortvilet på hennes vegne.

Jeg har jo gått på skole og hjelper henne mye hjemme med lekser.

Jeg stiller på foreldremøter og konferansetimer selv om jeg føler at jeg ikke klarer å uttrykke meg bra. Jeg kommuniserer i det minste med dem. Det er stort sett bare jeg som går på møtene, for mor er syk det meste av tiden, og kan heller ikke bra norsk. Hun vet ikke hvordan hun skal kommunisere med dem, så jeg tar den jobben.

Jeg har fokus på at barna ikke må glemme somalisk. Det mener jeg er veldig viktig.

Jeg har kjøpt PC (stefar i familie 2).

10.5 Familie 10. Mor og seks barn, seks år i Norge

Mor i familie 10 er skilt og har seks barn i alderen to – atten år. Det fremkommer ingen informasjon om far under intervjuet utover at mor forteller at de er skilt. I Somalia var familien velstående, og bodde i en 6-roms leilighet. Mor hadde fullført ungdomsskole. Da de måtte flykte fra Somalia dro mor og en av sønnene først, de andre barna kom til Norge to år senere. Mor har fått to barn til etter at hun kom hit, og har bodd i Norge i seks år. Hva angår sønnen som er elev ved en av prosjektskolene forteller mor at han er skolesvak, og hun har helt klare oppfatninger om årsaken til det. Hun mener grunnen er at han aldri fikk muligheten til å gå på skole i Somalia, og at han dermed hadde mistet fire års skolegang da han kom til Norge. I tillegg til dette snakket han et annet språk når han startet sin forsinkede skolegang, og måtte lære seg det nye språket samtidig som at han skulle ta igjen fire tapte skoleår. Dette mener mor er for mye å forvente at en ti år gammel gutt skal klare. Mor poengterer imidlertid at hun er svært fornøyd med hvordan ting fungerer på guttens skole. Blant annet fremhever mor at konferansetimene er bra lagt opp, hun er for eksempel veldig fornøyd med at læreren ønsker å diskutere både faglige og sosiale tema. Når jeg spør mor om hvordan det var for sønnen å begynne på skolen, svarer hun følgende:

Han hadde en somalilærer som hjalp han ved siden av skolen. Når vi flyttet fra mottaket var en somalisk lærer sammen med han hele tiden og hjalp han med skolearbeidet. Det samme skjedde når vi flyttet hit, en somalisk og en norsk lærer kjørte løpet sammen (mor i familie 10).

Jeg spør videre om barna som kom to år senere enn mor og bror hadde gått på skole i Somalia, og hvordan de håndterte å komme inn i en norsk klasse. Mor svarer:

Barna som ble født etter at borgerkrigen startet fikk ikke skolegang, men barna som kom etter oss fikk hjemmehjelp i Somalia av bestemoren. Bestemoren hadde hjemmeskole og lærte dem å skrive, de var derfor forberedt på skolen når de kom hit (mor i familie 10).

Mor fremstår som meget konstruktiv, og jeg ber henne fortelle om hvorfor hun og bestemoren etablerte en ordning med hjemmeundervisning i Somalia. Mor svarer:

Det var fordi at de skulle kunne kommunisere med meg som hadde flyktet til Norge (mor i familie 10).

Jeg ber mor fortelle litt mer om seg selv, hvordan hun kjenner skolesystemet fra da hun selv gikk på skole i Somalia og i Norge, hun sier:

Jeg har selv åtte års skolegang, helt opp til ungdomsskole. Jeg har norskkurs fra Norge, og går fremdeles på det. Jeg begynte på norskkurs i mottaket, men syns ikke jeg lærte så mye før jeg ble venninne med læreren. Da fikk jeg praktisert det å snakke norsk, og det var veldig bra... . . . Jeg trivdes veldig bra på skolen, og jeg så på skolen som veldig viktig, jeg hadde ingen problemer på skolen (mor i familie 10).

Mor er åpenbart en ressurssterk kvinne, og jeg spør om hun kan fortelle om hvordan hun og sønnen ble møtt da de kom til Norge, og hva hun tenker om måten sønnen ble inkludert i det norske skolesystemet. Hun sier:

Vi kom til Norge i februar og ble møtt av snø – og tryna på isen med en gang. Det var litt av en start. Både gutten min og jeg var begge redde til å begynne med, men politiet ville bare ønske oss velkommen, og vi ble møtt med åpne armer. Etter hvert følte vi oss tryggere, og ble så kjørt til et asylmottak hvor vi fikk et rom og utstyr. Vi var redde til å begynne med der og, men da vi kom til mottaket ble vi ønsket like velkommen, vi gjennomgikk helsesjekk og begynte prosessen med å finne skole til gutten. Jeg møtte ingen problemer. Sønnen min og de andre innvandrerbarna ble tatt inn på skolen og ble også der ønsket velkommen. Etter at vi flyttet fra mottaket flyttet vi til en by. Gutten min fikk flere venner der, og kom fort inn i miljøet i klassen. Etter bare fire måneder flyttet vi til Oslo. Vi flyttet fordi at jeg fikk jobb med renhold der (mor i familie 10).

Jeg spør om det gikk greit for sønnen å bytte skole. Hun svarer følgende:

Han begynte først på en skole. Jeg informerte skolen og lærerne om at han ikke hadde gått på skole i hjemlandet. I 7. klasse begynte han på ungdomsskole et annet sted. Da overførte barneskolen papirer til den nye skolen hvor det stod at han er snill og grei, men at han har problemer med det faglige. Da ble han undersøkt av PPT, men det eneste problemet hans er at han ikke har skolegang fra hjemlandet. Han kom til Norge som tiåring, og har gått glipp av fire års

skolegang i tillegg til at han snakket et helt annet språk når han kom (mor i familie 10).

Mor ønsker at barna skal klare seg godt i det norske samfunnet, men hun er bekymret for at de ikke skal klare å oppnå gode nok karakterer slik at de kan komme inn på videre utdanning. I tillegg til at mor har innsett at sønnens hull i skolegangen har ødelagt mye for hans faglige utvikling, trekker hun frem ytterligere et moment som hun mener virker negativt inn i forhold til et mål om en solid utdanning basert på et godt faglig fundament. Hun sier:

Sønnen min som kom sammen med meg til Norge vil bli ingeniør, en av døtrene mine vil bli sykepleier. Men altså.. Jeg er så bekymret for at det er for bråkete hjemme til at barna skal klare å konsentrere seg om leksearbeid slik at karakterene blir så bra at de kan få en ordentlig utdanning. Derfor har jeg søkt om å få større hus, men jeg har fått nei tre ganger. I Somalia bodde vi i en 6-roms leilighet, her bor jeg i en 2-roms leilighet med seks barn. Det er veldig tøft. Jeg er bekymret for barnas fremtid. Gutten min får 2-ere og 3-ere på prøver, det er ikke godt nok til å bli ingeniør (mor i familie 10).

10.5.1 Hvordan mor involverer seg i sine barns skolegang i Norge

Mor i familie 10 er svært opptatt av at familiens boforhold gjør det vanskelig for henne å organisere familielivet slik at forholdene for å gjøre skolearbeid hjemme blir tilfredsstillende. Om dette sier hun:

Å bo i en to-roms leilighet som er altfor liten medfører for eksempel at barna ofte kommer for sent på skolen blant annet fordi vi bare har et bad. Det er altfor liten plass, og dette må man se i sammenheng med skole-hjem samarbeid: At familier med mange barn må få store nok hus til å kunne klare det praktiske i hverdagen (mor i familie 10).

I det følgende sitat fra intervjuet med mor i familie 10 der hun svarer på *hvordan* hun involverer seg i sine barns skolegang i Norge (forskningsspørsmål 1A):

Jeg stiller opp på både foreldremøter og konferansetimer. Jeg synes konferansetimene er veldig bra lagt opp. Der forteller lærerne både om deg faglige og det sosiale.

Det er viktig at foreldrene og skolen har best mulig kontakt. Men jeg må si at jeg er veldig fornøyd med tingene slik de fungerer på min sønns skole.

Det er veldig viktig at ikke barna glemmer somalisk. Hjemme snakker de både norsk og somalisk. Om de snakker om noe på norsk som jeg ikke forstår som jeg mener jeg burde vite, spør jeg dem.

Jeg kan ikke hjelpe barna mine med lekser, og dette har jeg sagt til lærerne. Vi har derfor ordnet det slik at lærerne sender barna til det organiserte leksehjelptilbudet hver tirsdag og torsdag fra kl 16 – 19.

Det er viktig at foreldrene lærer barna at de skal vise respekt for lærerne og oppføre seg ordentlig. Være skikkelige. God og nær kontakt mellom foreldre og lærer er viktig (mor i familie 10).

10.6 Familie 13. Mor og far (gift) åtte barn, fem + to år i Norge

Denne familien består av mor og far som er gift, de har åtte barn sammen. Mor og barna som ikke er født i Norge kom til landet for fem og et halvt år siden på familiegjengenforening med far, som kom to år før dem. Mor poengterer tidlig i intervjuet at familien har et sterkt ønske om å vende tilbake til Somalia, og at de flyktet på grunn av krigen, ikke på grunn av fattigdom. Mor har fullført ungdomsskole i Somalia og far har høyskoleutdanning. Når jeg ber mor fortelle om hvordan hun mener datteren ble inkludert i den norske skolen, sier mor:

Hun var ni år da hun kom til Norge, og hun startet sin skolegang i Norge i asylmottaket. Hun ble glad for å begynne på skolen, og det gikk bra for henne å komme inn i skolesystemet. Hun hadde morsmåslærer på barneskolen, men ikke nå (mor i familie 13).

Jeg spør videre om mor tror det er vanskelig for datteren å få med seg undervisning på norsk når hun ikke lengre har morsmåslærer, og jeg ber henne samtidig utdype hva *hun* tror er årsaken til at det gikk greit for datteren å håndterte overgangen til norsk skole. Mor svarer:

Datteren min har ikke problemer med å følge med på norsk undervisning. Det man må gjøre for at somaliske barn skal klare seg bra på skolen er at de til å begynne med må få hjelp med språket. Det må være en morsmåslærer der som hjelper dem med norsken. Det er også viktig at foreldrene begynner med en gang å lære språket sånn at de kan bli i stand til å hjelpe barna med lekser. Det må bli sånn at når barna drar på skolen drar også foreldrene på skolen – for å lære norsk (mor i familie 13).

Mor blir oppfordret til å fortelle fra sin oppvekst og sin skolegang i Somalia, og hun sier:

Jeg har skolegang helt opp til ungdomsskolen. Jeg likte skolen og var veldig glad i skolen. Går man ikke på skole er man ingenting... .. Jeg likte alle fag unntatt arabisk, religion og engelsk. I Somalia var noen lærere greie, noen var det ikke – akkurat det samme som her i Norge. Nå holder jeg på med norsk grunnskole... .. Jeg ønsker å bli kjent med nordmenn for å lære språket lettere, og for dermed å komme lettere inn i samfunnet. Men nordmenn liker ikke å snakke med utlendinger, man ser ikke noen norske familier i den bydelen jeg bor i her i Oslo (mor i familie 13).

Mor fremstår som en sterk og kunnskapsrik kvinne. Hun er tydelig på at for å kunne lære seg norsk er det viktig å praktisere norsk med nordmenn, men at dette er vanskelig fordi mange nordmenn oppleves som reserverte og lukkede, og lite interessert i å ha kontakt med somaliere. Hun poengterer imidlertid at det nok likevel vil være forskjeller på somaliere som kommer til Norge med hensyn til hvor lett de klarer å tilegne seg norsk. Om dette sier hun:

Hvis man har gått på skole selv i hjemlandet går det greit å lære norsk. Men hvis foreldrene selv aldri har gått på skole får de problemer med å gå på skole og lære norsk. Da kan man ha bodd i Norge i atten år og enda ikke snakke norsk (mor i familie 13).

Når jeg spør om hennes synspunkter i forhold til hvordan man kan finne gode løsninger på denne problematikken, sier hun:

Med en gang man kommer hit bør foreldre få skikkelig informasjon om landet og systemet, hvordan systemet fungerer. Så kan foreldrene igjen lære barna sine hvordan det er her. Jeg føler at jeg har fått den hjelpen jeg trenger. Jeg fikk først norskkurs, så grunnskole nå. Jeg bruker ikke tolk lengre. For meg har det gått ganske fort å skjønne norsk, men det er vanskelig med de ulike dialektene. Men det jeg mest av alt skulle ønske er at nordmenn hadde vært åpne og tilgjengelige (mor i familie 13).

10.6.1 Hvordan foreldrene involverer seg i sine barns skolegang i Norge

Som poengtert ovenfor savner mor kontakt med nordmenn, og mener at manglende praktisering i norsk er den mest åpenbare hindringen somaliere møter

for å lære å snakke og forstå norsk. Hun mener at det viktigste nordmenn kan gjøre for å lette integreringen for innvandrere er å være mer åpne og inkluderende. I det følgende sitat fra intervjuet med mor i familie 13 der hun svarer på *hvordan* hun og hennes mann involverer seg i sine barns skolegang i Norge (forskningsspørsmål 1A):

Det er viktig at barna er tospråklige. Hjemme snakker de somalisk med meg og far, men norsk med hverandre.

Det er viktig at foreldre og lærerne samarbeider, og at foreldrene lærer barna sine å respektere læreren... .. Respekt er at hvis ikke eleven respekterer, kan de ikke lære. De skal respektere læreren ved å gjøre lekser, høre på det som læreren sier, møte presis og ikke misbruke timene.

Både jeg og faren deltar på alle foreldremøter og konferansetimer. Jeg er fornøyd med samarbeidet. Lærerne er flinke og har kontroll, jeg har alltid vært fornøyd med lærerne i Norge.

Jeg og læreren er enige om at han bestemmer på skolen og jeg bestemmer hjemme – men vi trekker i samme retning.

Når det gjelder lekser kan jeg bare hjelpe de minste barna litt med leksene, de eldste ber jeg om å gjøre lekser og sjekker at de gjør det. Barna må sitte på rommet sitt å gjøre lekser, men de sitter bare en eller to om gangen når de jobber.

Jeg og læreren til datteren vår i prosjektskolen har sammen bestemt at hun skal bruke minst en time på lekser hver dag. Hvis hun ikke har lekser skal hun lese en bok (mor i familie 13).

10.7 Familiene med ”medio” sosial bakgrunn

Fem familier i utvalget er definert inn i kategorien ”medio” sosial bakgrunn, familie 1 (mor, alene med barna), familie 6 (mor og far som er gift), familie 8 (mor og far som er gift), familie 9 (mor skilt, samboer med ny mann) og familie 12 (mor skilt, alene med barna). I det følgende presenteres data fra disse familiene som empirisk vil kunne belyse forskningsspørsmålene avhandlingen reiser.

10.8 Familie 1. Mor (alene) fire barn, tretten år i Norge

Mor kom alene med to små barn til Norge for tretten år siden. Etter at hun kom til landet har hun fått to barn til. Mor snakker perfekt norsk, og trenger ikke tolk. Hun mener at hun behersker språket godt fordi at hun i sine jobber er nødt til å bruke norsk aktivt, dermed lærte hun seg fort norsk. Hun jobber mye, og har to faste stillinger. Mor har åtte års skolegang fra Somalia. Selv om hun fikk en god utdanning i somalisk målestokk mener hun å tilhøre kategorien ”medio” sosial bakgrunn ettersom hun bodde i en ordinær leilighet og var hjemmeværende mens mannen jobbet. Mor trives svært godt i Norge, selv om hun syns overgangen fra å bo i Somalia til å bo i Norge var vanskelig. Hun la mye energi i å lære seg norsk så fort som mulig. Samarbeidet med skolen mener hun fungerer meget godt. De to eldste barna som kom sammen med henne til Norge for tretten år siden hadde ikke nådd skolepliktig alder da de ankom landet. Alle barna i familien har dermed påbegynt skolegangen i Norge fra første trinn. Når jeg spør mor hvilket forhold hun selv har til det å gå på skole, sier hun:

Jeg gikk til sammen åtte år på skole i Somalia, og syntes det var morsomt – men det er forskjellig å gå på skole her og i Afrika, det er veldig forskjellig. I Afrika var de skikkelig strenge på skolen, men her får ungene gjøre som de vil (mor i familie 1).

Videre ber jeg mor fortelle litt om måten de ble møtt på i Norge, hun forteller:

Det var kaldt. Så var også folkene veldig forskjellige, jeg skjønnte ingenting av det de sa og det de gjorde. Jeg kjente ikke systemet her, og det var veldig vanskelig syns jeg. Veldig vanskelig. Det var vanskelig å få tak i klær og ting. Og språket var vanskelig (mor i familie 1).

I og med at hun opplevde språket som vanskelig i begynnelsen, men nå behersker norsk meget bra, ber jeg henne utdype hvordan hun gikk frem for å lære norsk, jeg spør blant annet om hun har norske venner som hun praktiserer norsk med. Mor svarer:

Nei, det er jobbene som gjør at jeg må snakke norsk uansett. Jeg har ikke så mange norske venner. Jeg har ikke så mange somaliske venner heller (mor i familie 1).

Når jeg spør hvordan hun og barna har det nå, sier mor:

Nå er det veldig lett for meg. Nå forstår jeg hva de sier, jeg har gått gjennom systemet. Og kulturen dere har her – det går helt greit for meg. Det er veldig bra her, at det er fred er bra. Så er det mange muligheter her, og man har alt man trenger (mor i familie 1).

Det neste temaet mor og jeg snakker om er barnas skolegang. En datter og en sønn er elever ved den ene prosjektskolen, og jeg ber henne dele sine tanker om sine barns læringsmiljø på ungdomstrinnet:

Barna trives veldig bra på skolen, og de har for det meste norske venner. Lærerne gjør en veldig bra jobb, men elevene har for stor frihet til å gå hvor de vil i friminuttene. I store fri får de gå så langt som de vil, og det er dumt. Jeg mener de må være på skoleområdet. Lærerne setter heller ikke nok grenser. Barn må ha reguleringer, det er ikke strengt nok på skolen i Norge. Min erfaring er at barna trenger grenser i forhold til både hvor de kan gå og hvor lenge de kan være ute (mor i familie 1).

Mor fremstår som en svært robust og arbeidsom kvinne. Hun går ikke i tradisjonelle muslimske klær, men har valgt en vestlig klesstil. Hun er opptatt av at barna skal få et så godt fundament som mulig for å klare seg godt i det norske samfunnet. Når jeg spør om hennes samarbeid med barnas lærere sier hun:

Samarbeidet med skolen er veldig bra, og jeg føler at jeg kjenner læreren godt. Måten både foreldremøter og konferansetimer organiseres på er veldig bra. Jeg synes konferansetimene er viktigst, for der får jeg forklart alt de gjør, hvordan barnet er og hvordan hun eller han har det sosialt, hvordan de gjør det faglig og sånn. Jeg synes det er veldig bra med konferansetimer (mor i familie 1).

10.8.1 Hvordan mor involverer seg i sine barns skolegang i Norge

I det følgende sitat fra intervjuet med mor i familie 1 der hun svarer på *hvordan* hun involverer seg i sine barns skolegang i Norge (forskningsspørsmål 1A):

Før barna begynte på skolen lekte jeg forskjellige leker med dem, både matteleker med tall og også bokstaver. Og i barnehagen hadde de alt, det blir lettere for dem da.

Jeg hjelper barna med lekser i matte og engelsk. De andre fagene klarer de best selv fordi de forstår norsk bedre, men jeg følger opp at alt blir gjort.

Jeg prøver å påvirke barna mine slik at de får gode karakterer, fordi at hvis de skal få en bra utdanning må de ha veldig gode karakterer for å komme inn. Skal man inn på en bra skole må de ha gode karakterer.

Jeg er engasjert i det barna holder på med. Datteren min snakker om det hele tida, ”du er veldig, veldig snill, mamma – du er interessert i alt vi gjør” Men sønnen min sier: ”Mamma, du skal ikke blande deg så mye” – så de er veldig forskjellige.

Vi har PC med internett og email hjemme.

Jeg går på alle foreldremøter – til alle fire barna, også i barnehagen.

Jeg deltar på alle konferansetimer, det er det viktigste.

Jeg deltar på andre ting de organiserer på skolen, 17. mai, juleavslutning – jeg deltar på alt de gjør på skolen.

Hjemme snakker vi alle både somalisk og norsk, og det er tilfeldig om vi snakker det ene eller det andre. For at de ikke skal glemme kulturen forteller jeg dem om Somalia, så tenker jeg at jeg skal dem med til Afrika når de blir store nok – så kan de se hvordan det er der. Men det er ødelagt der nå, og for farlig (mor i familie 1).

10.9 Familie 6. Mor og far (gift) sju barn, sju år i Norge

Foreldrene og fem av barna kom til Norge for sju år siden, de to yngste barna er født i Norge. Mor og far har begge videregående utdanning fra Somalia. De oppgir ikke hva de jobbet med i hjemlandet. Barna som er født i Somalia og som hadde sine første leveår der gikk både i barnehage og på skole. Innledningsvis i intervjuet uttrykker foreldrene stor fortvilelse over situasjonen i Norge. Familien sliter med arbeidsledighet og hyppig flytting. Dette innebærer mange skolebytter og skifting av miljø for barna. Foreldrene poengterer at de opplever den norske skolen som bra, og at lærerne stiller opp og hjelper dem mer enn de forventer. Når jeg ber foreldrene fortelle om hvordan det var for barna å begynne på skole i Norge, sier far:

Det har vært vanskelig for barna i Norge. De har flyttet fra skole til skole til skole, og det har vært vanskelig for dem å ha venner og finne nye venner. De har flyttet fra by til by og fra bydel til bydel... .. Vi har flyttet så mye fordi at husleiekontraktene våre har gått ut, og huseier ønsker ikke å leie ut til oss lengre fordi at vi har så mange barn og fordi at de mener leilighetene blir så nedslitte når så mange bor i dem. Det er et stort problem for oss (far i familie 6).

Når jeg spør mor og far hvordan barna har klart seg på skolen, forteller far:

Det har gått dårlig med dem. Tragisk (far i familie 6).

Dette er åpenbart en fortvilet situasjon for både foreldre og barn. Innledningsvis i samtalen uttrykte imidlertid far at han var fornøyd med den norske skolen og norske lærere, og jeg spør om han kan fortelle litt om hvordan skolene har tatt i mot barna, far forteller:

Noen ganger har barna funnet seg til rette, andre ganger har de ikke likt seg. Når vi må flytte stiller barna mange spørsmål. Et spørsmål de ofte stiller er: ”Pappa, hvorfor kan vi ikke kjøpe en leilighet?” Barna mine skjønner ikke at det er helt umulig for meg å kjøpe en leilighet når jeg må leve på trygd og ikke får jobb. Jeg er så lei av situasjonen. Å bo i en kommunal leilighet hadde vært det beste, det er forferdelig vanskelig å flytte hele tiden. Jeg gir opp. Jeg har snakket med både lærer og med sosialkontoret om dette, men ingenting har skjedd. Det er to grunnleggende problemer: Arbeidsledighet og boligproblematikk. Og så er det en ting til: Hvis man lever på sosialen kommer barna til å leve på sosialen senere. Hvis foreldrene jobber vil barna jobbe. Foreldrene er barnas forbilder uansett hva de gjør (far i familie 6).

Far er svært fokusert på boligproblemet under vår samtale, og jeg syns ikke jeg får helt tak i hva han tenker i forhold til måten barna har blitt inkludert i skolen i Norge. Jeg ber derfor foreldrene om å fortelle litt mer om barnas faglige utvikling. Jeg henvender meg til begge foreldrene ved å vekselvis snu meg mot både far og mor, men det er konsekvent far som svarer, mens mor nikker samtykkende:

Faglig går det ganske bra. De får leksehjelp, og det hjelper dem veldig. Det er ikke skolen som er problemet. Problemet er for meg å få jobb og det at vi må flytte fra sted til sted. Skolen er bra, og lærerne stiller opp og snakker med sosialkontoret om at vi burde få et sted å bo. Slik situasjon er for oss nå er det viktigste at barna får venner og at de får fokuset vekk fra at de flytter mye - at

de får fokuset på skolen og ikke på flytting. Det viktigste for barna er å få være på et sted, få venner og forholde seg til én lærer (far i familie 6).

Jeg oppfordrer foreldrene til å fortelle fra sin egen skolegang, og hva de tenker i forhold til skolegang og utdanning. Far forteller:

Vi har begge fullført videregående skole i Somalia, og barna våre gikk i barnehage og på skole i Somalia, og senere i Etiopia... .. Barna snakker om hvilken utdanning de vil ha, og vi pleier å snakke om videre utdanning for barna. Vi pleier å si dette til barna: ”Dere ser hvor vi er i dag og måten vi lever på. Utnytt situasjonen med at dere kom dere hit som barn – skaff dere utdanning, få jobb og kjøp dere hus” (far i familie 6).

Jeg spør om foreldrene tror at all flyttingen og hyppige skifter av både lærere og skolemiljø kan ha negative konsekvenser for barnas muligheter til å lykkes i den videre skolegangen. Far sier:

Når man sliter vil man virkelig lære noe – da vil man ut av den situasjonen man er i nå – og heller gå i riktig retning. Når man har problemer vil man ut av det (far i familie 6).

Om måten foreldrene blir tatt i mot av barnas lærere sier far:

Jeg føler at jeg kan snakke med læreren om alt, det er veldig bra. Man blir tatt i mot med åpne armer på skolen... .. Men barna reagerte litt rart når de kom til Norge, de var ikke vant til systemet her. I Somalia har læreren en stor rolle, man ser opp til læreren. Her i Norge respekterer man ikke læreren, elever røyker foran læreren og så videre. Læreren har ikke makt i Norge, læreren bare lærer bort til eleven (far i familie 6).

Far er opptatt av å se på den helhetlige situasjonen for familien, både barna og foreldrene. Hva han forsøker å tydeliggjøre er at man ikke kommer helt i mål for å oppnå så optimale utdanningsvilkår som mulig for barna hvis man kun ser på én faktor. Far i denne familien er svært tilfreds med lærerne, men poengter at hyppige flyttinger innebærer liten stabilitet og trygghet i tilværelsen for barna – som igjen virker negativt inn på skoleprestasjonene. Han er opptatt av at familien kan få bo på et sted, men fremhever at han ikke ønsker å bo i en somalisk ”ghetto”:

Det viktigste er ikke å bo der andre somaliere bor. Vi vil bli en del av et norsk miljø, i Oslo er det mange somaliske naboer (far i familie 6).

10.9.1 Hvordan foreldrene involverer seg i sine barns skolegang i Norge

I det følgende sitat fra intervjuet med mor og far i familie 6 der de (primært far) svarer på *hvordan* de involverer seg i sine barns skolegang i Norge (forskningsspørsmål 1A):

Jeg (far) tar kontakt med skolen hvis jeg lurer på noe, og skolen pleier også å ringe hvis noe skjer eller de vil informere om noe.

Jeg (far) er til stede og hjelper barna med lekser. De eldste søstrene hjelper også de yngre søstrene hjelper også de yngre barna. Jeg (far) følger også med på prøver og på informasjon som skolen sender hjem med eleven.

Vi går på foreldremøter og konferansetimer.

Vi snakker om videre utdanning med barna.

Vi ønsker å bygge barnas moral sånn at de klarer seg sånn som de norske barna. Og vi vil ikke miste moralen og bli deprimerte, vi vil og klare oss. Det er bra å få seg en utdanning. Sønnen vår (som er elev ved en av prosjektskolene) har mange ideer om hva han vil bli – alt i fra ingeniør til lege til elektriker (far i familie 6).

10.10 Familie 8. Mor og far (gift), fem barn. Mor: Sju år i Norge, far og barna: Tre år i Norge

Mor kom alene til Norge for sju år siden, far og barna kom på familiegjenforening for tre år siden. Mor har fullført videregående skole i Somalia, mens far fullførte grunnskolen. Begge foreldrene sier de trivdes bra på skolen, og far forteller at han fikk svært gode resultater, og at han etter skolen jobbet i en stor, internasjonal organisasjon. I intervjuets innledende fase poengterer far at han er kritisk til norske myndigheter og det norske samfunnet. Mor er imøtekommende, og bidrar med synspunkter underveis i intervjuet selv om far dominerer samtalen. Fars primære kritikk dreier seg om to forhold: 1) Han mener barn har altfor stor frihet i Norge, og at elevene i stor grad mangler respekt for læreren og 2) Han mener det er svært viktig at også alle voksne som

kommer til Norge må lære seg norsk som fort som mulig, og at også voksne trenger leksehjelp. Både mor og far understreker imidlertid at de er meget fornøyde med barnas lærere. Når jeg ber foreldrene fortelle om hvordan de opplevde det å komme til Norge sier far:

Barna har gått på skole både i Somalia og i Etiopia, men det er kulturforskjeller å komme hit. I hjemlandet vårt ble barna pushet mer. Det var strengere der, og barna følte seg tvunget til å lære. Her er barna fri og gjør som de vil. En elev i Afrika er redd for faren sin og har respekt for læreren. Det er en bra ting at eleven respekterer læreren. Det er læreren som skal lære eleven, da må eleven ha respekt (far i familie 8).

Jeg spør mor og far om de kan fortelle litt om hvordan det var for barna å begynne på skole i Norge. Far svarer:

Barna trives på skolen, jeg har ingen bekymringer for barna mine, de hjelper til og med meg med leksene. Men det jeg bekymrer meg for er at barna ikke respekterer læreren. Eleven skal alltid respektere læreren, og den har man ikke i Norge. Opplæringen blir dårligere når læreren blir en venn, læreren presser ikke så mye som han kan gjøre da (far i familie 8).

Når jeg ber foreldrene fortelle om hvordan de opplever at sønnen som er elev ved en av prosjektskolene klarer seg faglig, og om de er fornøyd med undervisningen eleven får, er det igjen far som svarer:

De får en time morsmålundervisning i uka, og jeg er fornøyd med undervisningen. Min sønn var 12 år da han kom til Norge. Det var lett for han å komme inn i skolesystemet, og det tok ikke lang tid for han å komme inn i språket. Barn som har gått på skole før glir lett inn i utdanningssystemet. Min sønn er nå helt tospråklig (far i familie 8).

Jeg ber far utdype hva han tenker i forhold til morsmålsundervisning, han sier:

De trenger ikke morsmålsopplæring. Morsmålet er ikke så viktig. Språk er viktig, norsk. Men andre språk, engelsk er også viktig (far i familie 8).

På mitt nestes spørsmål som dreier seg om hvordan foreldrene selv føler at de ble tatt i mot i Norge, sier far:

Jeg er glad for at jeg får kurs i norsk, men jeg er ikke fornøyd med måten det blir lagt opp på. For eksempel er det ikke bare barna som trenger leksehjelp, foreldrene trenger også leksehjelp. Det er veldig viktig at foreldrene lærer norsk, men de trenger også støtte. I det norske samfunnet trenger barna foreldre som kan hjelpe dem med lekser. Barna trenger også foreldre som kan hjelpe dem med søknader etc. (far i familie 8).

Jeg følger opp med å spørre om foreldrene klarer å hjelpe barna sine med leksene nå, mor svarer:

Sønnen i prosjektskolen får hjelp av storebroren, han på 9. trinn hjelper oss foreldre med våre lekser. Når man er i Norge er det veldig viktig å kunne språket for å forstå samfunnet og kulturen (mor i familie 8).

Begge foreldrene er svært opptatt av å poengtere at de har god kontakt med barnas lærere, og at de ikke har noe negativt å si om måten de er blitt møtt i skolen, far mener dette har sammenheng med hvordan Norge som samfunn er lovregulert. Far sier:

Lærerne er veldig flinke og respektfulle, lærerne er motiverte til å få foreldrene til å forstå. Dessuten er det jo en del av lovverket i Norge at det man har på hjertet kan man si fritt (far i familie 8).

10.10.1 Hvordan foreldrenes involverer seg i sine barns skolegang i Norge

I det følgende sitat fra intervjuet med mor og far i familie 8 der de svarer på *hvordan* de involverer seg i sine barns skolegang i Norge (forskningsspørsmål 1A):

Vi har ofte møter med læreren.

Vi deltar på foreldremøtene. Jeg skjønner det som blir sagt der fordi at en somalisk lærer oversetter på møtene.

Jeg føler at sønnen min kan greie seg selv, men han må følges litt opp. Følger man for mye opp blir barna aldri voksne, da fortsetter de å være barn. Det er en grensegang der.

Vi snakker om videre utdanning hjemme. Sønnen vår vil bli lege, men skolen foreslår murer, mekaniker eller andre praktiske yrker. Jeg vet ikke hvorfor, men det som er tradisjon hos oss er at man skal støtte eleven til å bli det han har lyst

til å bli. Hvis eleven ikke får gjøre det han har lyst til mister han motivasjonen. Sønnen vår har sagt dette til læreren, men de har sagt at det er veldig, veldig vanskelig å komme inn på legestudiet. Men hvis han får støtte kan det jo hende han får det til, og hvis man ikke tror på han går det i hvert fall ikke (far i familie 8).

10.11 Familie 9. Mor (skilt), ny samboer, fem barn, 10 år i Norge

Mor er skilt, har fem barn og en ny samboer. Sønnen som er elev ved en av prosjektskolene er yngst i søskenflokket, men flere av de voksne barna bor likevel hjemme hos mor. Samboeren oppholder seg i lange perioder i Somalia, så mor, barn og et par barnebarn er mye alene. Mor har ikke gått på skole i Somalia, og har ikke hatt jobb utenfor hjemmet verken i Somalia eller i Norge. Mor forteller om en lang og vanskelig periode da hun og barna kom til Norge. Hun kom midt på vinteren, og pekte på kulden som det største problemet den første tiden familien bodde her. Mor poengterer at hun har lagt ned en enorm innsats i å sørge for så optimale oppvekstvilkår som mulig for barna, blant annet fordi at hun konstant har vært bekymret for at barnevernet skulle ta fra henne omsorgen for barna hvis de fremstod som ustelte. Et hovedanliggende for mor under intervjuet er å formidle at hun mener skolen produserer tapere på grunn av manglende disiplin – hun mener elevene i altfor stor grad får gjøre som de vil. Til tross for dette poengterer mor at undervisningen er bra, og at lærerne er flinke.

Når jeg oppfordrer mor til å fortelle litt om hvordan de opplevde det å komme til Norge, sier hun:

For det første, når vi kom til Norge så var det midt på vinteren. Jeg kunne ikke språket og heller ikke systemet og hvordan det fungerer med fem barn. Det eneste en person må gjøre da er å stå på og sørge for at barna ikke blir tatt fra deg. For jeg har opplevd at barn er blitt tatt fra foreldrene sine bare fordi noen av dem var litt dårlig stelt på skolen og sånn. Den norske staten tenkte kanskje at mødrene, eller foreldrene, ikke tok så veldig mye ansvar. Ansvarer mitt ble derfor at barna mine skulle se bra ut, og at jeg måtte gjøre absolutt alt for at vi skulle få et bra liv (mor i familie 9).

Jeg følger opp ved å be henne utdype hva hun syntes var det vanskeligste med å komme til Norge. Mor forteller:

Når du er alenemor fra starten og du er ny i landet, og jeg ble plassert på en skole for å lære norsk, så ble du innkalt til foreldremøter og konferansetimer for de fem barna – og samtidig skal hele familien på skole samtidig og komme hjem samtidig. Alt er opp ned (mor i familie 9).

Jeg spør mor om hun kan fortelle litt om hvordan det var for barna å begynne på skole i Norge. Hun sier:

For det første, siden jeg er en mor som ikke har så veldig mye utdanning selv, så det første jeg gjorde når jeg kom til dette landet var å skrive dem inn på leksehjelp – for der får de den hjelpen de trenger. Når de kom hjem, og jeg har tatt en grundig sjekk på at de har gjort leksene sine, og jeg vet timeplanen deres til dagen etter når de skal gå på skolen at de har gjort det de skal gjøre. Så spør jeg dem om det er noe mer de trenger hjelp til. Hvis de ikke klarer noen av leksene, så pleier vi noen ganger å sende dem bort til moskeen, siden det er noen lærere der som er frivillige medarbeidere der. De hjelper ungdommene. Etter at de er ferdige med det kan de gjøre hva de vil (mor i familie 9).

Denne moren som ikke selv har gått på skole, og som ikke behersker særlig godt norsk, har ikke vært i stand til å hjelpe barna sine med lekser. Hun har imidlertid kompensert for dette ved å kontrollere og administrere barnas skolearbeid, og har i tillegg sørget for å innhente hjelp fra andre. Ettersom moren har en datter som startet i norsk skole som femtenåring og en sønn som startet som seksåring i første klasse, er jeg nysgjerrig på om mor har sett noen forskjell på hvordan disse har klart seg i skolen. Sønnen går nå i 10. trinn og datteren er for lengst ferdig med barne- og ungdomsskolen. Mor forteller dette:

Altså – når en unge kommer til Norge tar det ikke mer enn tre, fire måneder før barnet lærer seg det viktigste, for de treffer jo andre barn også. Når det gjelder datteren min ble hun direkte overført til ungdomsskolen. Før jeg lærte noe som helst kunne hun snakke flytende norsk. Sønnen min har gått på skole veldig lenge, datteren i bare fem år før hun sluttet og ble mor. Men samtidig var hun mye flinkere enn han for å si det sånn. For en gutt tenker alltid på lek, fotball – masse.. Mens en jente gjør leksene sine på skolen. Hun er villig til å lære noe, og kommer rett hjem etter skolen og begynner å gjøre leksene (mor i familie 9).

Jeg spør mor hva hun tenker i forhold til skolens og lærernes oppfølging av barna. Hun sier:

Undervisningen er ikke dårlig. Heller ikke lærerne er dårlig, de er flinke. Men problemet er at det er så mange rampete utenlandske elever, 30 forskjellige land fra Gud vet sitter i hver klasse. Det er fred og ro i timene som mangler, derfor er det ungdommene ikke klarer å få med seg alt de burde ha fått med seg (mor i familie 9).

Jeg følger opp med å spørre om hun mener at elevene har for lite respekt for læreren, mor svarer:

Det er blandet. Noen av dem er veldig flinke og har respekt og selvdisciplin, men andre ikke er helt gode. Men når den ene bra eleven som er blitt oppfostret med bra disiplin ser en annen elev fra samme land so sitter og kjefter og smeller på sitt morsmål – da kan det hende at det påvirker det barnet som har bra disiplin (mor i familie 9).

Videre spør jeg om mor selv har følt seg velkommen av lærerne:

De ønsket meg velkommen. Etter hvert fikk vi mye bedre kontakt hvor de pleide å ringe meg og fortelle om han hadde blitt bedre, dårligere – hvordan det går med skolen og hele pakka. Siden lærerne pleier å si fra når han kommer for sent og når han ikke har gjort leksene sine – så er det mye lettere for meg å se om han lyver eller ikke. Til slutt blir han mye flinkere, for da vet han at det ikke er noen vei utenom. Lærerne er flinke, men det er elevene som er problemet. De sliter med elever som er ny i Norge, men ellers er de flinke lærere (mor i familie 9).

Mors tanker om hvordan hun generelt føler at hun er tatt i mot i det norske samfunnet, i det følgende:

For det første, i Norge så har ikke foreldrene så veldig mye makt. Jeg føler at systemet har en stor del av skylden for at somaliske barn blir det de har blitt til den dag i dag. Jeg er for det første lei meg for at vi må bli tatt som eksempel i media, at vi blir pratet om på den måten som vi blir pratet om... .. Når det gjelder ungdommer her så har jeg med mine egne øyne sett gråtende mødre med 15 -16 år gamle både gutter og jenter som.. Hvor de egentlig ikke har mye å si i samfunnet i det hele tatt fordi myndighetene på en måte har gitt ungdommene full tillatelse til å kunne gjøre hva de vil. For myndighetene sier rett og slett at ungdommene er frie, og av de kan gjøre hva de enn vil. Om de vil være ute sent, så kan de godt gjøre det. Somaliske ungdommer har også misforstått dette på en måte – de tror at det er bra at de er sent ute. De kommer bare hjem til foreldrene og sier: ”Jeg flytter. Jeg drar fra deg. Jeg ringer til barnevernet. Jeg ringer til politiet hvis du gjør noe og hvis ikke jeg får gjøre det jeg vil. En somalisk mor aksepterer ikke at barnet hennes kommer så sent hjem, eller at de kommer hjem med en type eller en dame. Heller ikke at de skal drive og drikke seg full ute i gata. Så når det oppstår problemer, i stedet for at myndighetene skulle sette føttene sine inn i det og hjelpe foreldrene med å

fikse det, istedenfor så vender de ryggen mot foreldrene og tar barna fra foreldrene, putter barna i et bra hjem hvor de kan gjøre hva de enn vil. Og etter to år når de ser at de selv ikke klarer å ta hånd om barnet, så kaster de ungen ut. Og da er det tilbake til oss med en helt ødelagt unge... .. For uansett, den byrden ungene har på oss kommer de til å ha på myndighetene også (mor i familie 9).

Moren i denne familien har gjennom hele intervjuet poengtert at hun er tilfreds med den enkelte lærers innsats for både mor og elev. Hun setter imidlertid fokus på det hun opplever som et strukturproblem - at norske myndigheter og somaliske foreldre ikke klarer å se hverandres ståsted og behov i forhold til å møte de utfordringer både myndigheter samt somaliske foreldre og barn står overfor i det norske samfunnet. Ettersom denne moren er spesielt engasjert i samtalen, og åpenbart ønsker å dele både erfaringer og synspunkter med meg, spør jeg om hun har noen konkrete forslag til hvordan hun mener norske myndigheter kan tilnærme seg somaliske familier. Hun sier:

Jeg vil for det første råde til at det ikke skal være snakk om å ta fra noen barn i det hele tatt, men heller at man prøver å hjelpe til så godt man kan... .. Folk forventer at man skal lære seg norsk, men man kan ikke det – for man har husarbeid, man må lage mat, handle, dra på konferansetimer, stille barna og selv skal man gå på norskkurs hvor man sitter og tenker på andre ting og heller ikke helt klarer å følge med i timene (mor i familie 9).

Jeg følger opp tråden hva angår norskopplæring for somaliske voksne, og ber henne redegjøre nærmere for tankene hun har rundt dette, hun forteller:

Jeg synes at på hvert norskkurs bør det være en somalisk lærer der... .. Det vi gjorde en gang var at vi somaliske mødre samlet oss og fikk en somalisk lærer. Der lærte vi mye mer enn hva vi pleide å lære på norskkurset, for han underviste oss på somalisk når han forklarte de norske ordene og tingene. Når du forstår noe så sitter det, og da er det veldig vanskelig å glemme det. Men når en lærer går gjennom det og du ikke helt har fått det med deg, og du ikke en gang klarer å si at du ikke har forstått det – og læreren går videre uten at du forstår – da går det ikke (mor i familie 9)

10.11.1 Hvordan mor involverer seg i sine barns skolegang i Norge

I det følgende sitat fra intervjuet med mor i familie 9 der mor svarer på *hvordan* hun involverer seg i sine barns skolegang i Norge (forskningsspørsmål 1A):

Det første jeg gjorde da jeg kom til dette landet var å skrive barna inn på leksehjelp – for der får de den hjelpen de trenger.

Jeg tar en grundig sjekk på at de har gjort leksene sine, og jeg vet timeplanen deres til dagen etter når de skal gå på skolen at de har gjort det de skal gjøre.

Delta på foreldremøter og konferansetimer.

Jeg forteller lærerne hvordan ting er. For eksempel at konferansetimer ikke skal innkalles til gjennom brev som de gir til sønnen min. Det har de gjort flere ganger, og da har han bare kastet det. Og det er ikke mulig å gjøre det slik, for da får de ikke kontakt – da sier han til skolen at mor ikke kan komme fordi hun er syk. Så det jeg pleier å gjøre er å bare dukke opp.

Hvis de ikke klarer noen av leksene sender jeg dem bort til moskeen.

Jeg har kjøpt mobil til sønnen min for å vite hvor han er hele tiden, og sørge for at han kommer seg hjem og gjøre leksene sine.

Jeg følger barna mine ekstra godt opp på ungdomsskolen, jeg drar gjerne selv til skolen for å finne ut hva som foregår der.

Vi prater om hva de skal starte med før de velger fag slik at det blir tatt en avgjørelse før de velger (mor i familie 9).

10.12 Familie 12. Mor (skilt), sju barn, seks år i Norge

Mor er skilt og har til sammen syv barn i alderen fire måneder til atten år (de to eldste barna bor i Somalia). Mor sier hun kom alene til Norge for fem år siden, tre av barna kom etter to år senere, siden har mot fått to barn til i Norge²⁹. Datteren på femten år er elev ved en av prosjektskolene, og hun er nest eldst av søsknene som er bosatt i Norge. Mor oppgir ingen informasjon om barnas far. Mor har ikke gått på skole i hjemlandet, men jeg får inntrykk av at hun kommer fra en ressurssterk familie. Hun er i full jobb, og gir inntrykk av å trives svært godt med det, i tillegg til at hun fremstår som stolt over jobben sin. Hva hun raskt poengterer som svært positivt for sin språklige utvikling i norsk er at hun etter et år i mottak fikk hjelp fra kommunen (hun bodde da i Nord-Norge) til å jobbe samtidig som hun gikk på norskkurs. Mor sier hun trives veldig godt i Norge,

²⁹ I sitatene i dette avsnittet kan det ut i fra mors egne uttalelser se ut til at hun og barna kom samtidig – dette strider i mot mors innledende informasjon om at hun kom alene til landet, og at barna kom to år senere. Etter intervjuet fikk jeg muntlig bekreftet fra mor at hun faktisk kom alene, så måten det er uttalt på må leses som at mor snakker om tiden etter at barna kom til Norge.

men at hun generelt er kritisk til det norske skolesystemet som tillater elevene å ha manglende respekt for skolen, lærerne og andre voksne. Til tross for dette fremhever mor at hun er svært fornøyd med barnas lærere og kommunikasjonen hun har med dem.

Jeg oppfordrer mor til å fortelle litt om hvordan hun opplevde det å komme til Norge, hun sier:

Da vi kom visste vi nesten ingenting om Norge, vi ville bare komme til et land der det ikke var krig. Den første tiden var veldig stressende. Vi bodde et år i mottak, så ble vi flyttet til en by i Nord-Norge. Vi bodde der og fikk hjelp fra kommunen, jeg kom meg i jobb med en gang og gikk på norskkurs i tre måneder. Jeg jobbet med renhold. Jeg har hatt som mål å jobbe med en gang og ikke leve av sosialen... .. Første gang jeg søkte jobb kunne jeg ikke noe norsk, men jeg fikk jobb likevel (mor i familie 12).

Ettersom barna kom til Norge to år senere enn mor, ber jeg mor fortelle fra tiden etter at barna kom. Mor sier:

Barna var veldig interessert i skolen når de kom, og de hadde også stor interesse for skolen da de bodde i Saudi-Arabia. Når vi hadde bodd i Norge en stund skjønte barna at Norge er et fritt land og at de kunne gjøre hva de ville. Ingen kunne tvinge dem til noe... .. Barnas interesse for skolen har dalt etter som årene har gått (mor i familie 12).

Jeg ber mor utdype dette, og i tillegg redegjøre nærmere for hva hun mener er årsaken til at barnas interesse for skolen har dalt. Hun sier:

I hjemlandet sa lærerne at barn skal respektere sine foreldre og hjemmet. Hjemme sa foreldrene det motsatte – at barna skal respektere læreren. Alle sa det samme, lærerne og foreldrene, foreldrene og lærerne – at man skal vise respekt for både hjem og skole – man dro samme vei. Her i Norge er det motsatt. Her blir barna stilt spørsmål: ”Hva gjør moren deres med dere? Gjør hun noe ulovlig?” Da merker barna at de har makt og da blir det veldig vanskelig for mor å overbevise barna om at skolen er bra. For lærerne sier ikke noe om at elevene skal respektere sine foreldre. Barna får informasjon fra skolen om at de kan gjøre hva de vil. Skolen sier: ”Fortell oss hva som skjer hjemme”. Blant annet sa en av lærerne til min datter at foreldre ikke kan gjøre noe mot barn. Det norske systemet gir barna frihet, læreren sier det. Mange barn havner av denne grunne på gata (mor i familie 12).

Mor er åpenbart oppgitt og frustrert over det norske systemet og lover og regler som lærerne presenterer for barna. Jeg spør derfor mor om hvordan hun føler seg mottatt og ivaretatt av barnas lærere. Til det svarer mor:

På skolen der datteren min går er lærerne veldig bra. De informerer meg ved å ringe og sende brev. De forklarer hvis noe har skjedd. Jeg ringer også selv hvis jeg lurer på noe, jeg kjenner også rektor og rådgiver. Alle lærerne jeg har møtt til nå har vært ok (mor i familie 12).

Jeg spør mor om hun kan fortelle litt mer om hvordan hun og lærerne samarbeider i skolehverdagen, hun forteller:

Læreren og jeg holder kontakten. Hvis noe endrer seg ringer læreren og forteller hva det er. Jeg gjør det samme – begge parter må ringe når noe skjer. Jeg kan gi et eksempel med læreren til min datter: Det hender at hun forlater skoleområdet i lunsjen, da vet ikke jeg hva hun gjør og hva som skjer. Hvis hun ikke kommer tilbake etter lunsj ringer læreren med en gang om forteller at hun ikke er kommet tilbake. Da ringer jeg datteren min med en gang og ber henne dra tilbake til skolen. Slik kan man forebygge problemer. Jeg drar alltid på jobb kl sju om morgenen, noen ganger forsover datteren min seg til skolen. Læreren ringer med en gang hvis hun ikke kommer på skolen (mor i familie 12).

Dette opplegget virker konstruktivt, men fremstår som krevende for både læreren og mor. Jeg spør om årsaken til at de iverksatte denne ordningen, mor sier:

Tidligere pleide datteren min å dra til byen etter lunsj og ikke dra tilbake til skolen. Og hun forsov seg ofte. Hvis ikke læreren hennes hadde sagt i fra kunne det ha utviklet seg til sterkt fravær (mor i familie 12).

Selv om mor selv ikke har utdanning er hun opptatt av at barna skal klare seg bra på skolen, og hun ønsker å være i en slik dialog med barnas lærere at de på et tidlig tidspunkt kan oppdage avvikende adferd, slik at de kan guides inn i rett spor igjen. At foreldre og lærere samarbeider mener mor er det viktigste både hjem og skole kan gjøre for at barna skal klare seg bra på skolen. Mot slutten av intervjuet ønsker mor å poengtere følgende:

I den norske kulturen er mye bra, for eksempel at skolen er viktig – respekt for skolen. De somaliske barna har problemer med kulturkollisjon, de har to kulturer i hodet. Man kan begynne med det som er bra fra begge kulturer og kombinere det: 1) Fra somalisk kultur: Respekt for foreldre, 2) Fra norsk kultur: At skole er viktig (mor i familie 12).

10.12.1 Hvordan mor involverer seg i sine barns skolegang i Norge

I det følgende sitat fra intervjuet med mor i familie 12 der mor svarer på *hvordan* hun involverer seg i sine barns skolegang i Norge (forskningsspørsmål 1A):

Jeg ringer hvis jeg lurer på noe.

Jeg samarbeider med læreren.

Jeg deltar på foreldremøter og konferansetimer.

Jeg sier i fra til datteren min at hun må gjøre lekser. Hun må gjøre lekser to timer hver dag, og hun har forbud mot å gjøre lekser i stua der det er TV og mye prat – hun gjør det på rommet sitt.

Jeg passer på at hun ikke sitter oppe om natta og chatter på nettet Vi krangler mye om det, og det har vært et stort problem. Når hun sitter oppe om natta blir hun jo veldig trøtt på dagen, og da får hun ikke konsentrert seg om skolen slik hun burde.

Datteren min og jeg diskuterer ofte skole og utdanning, hun vil ta sin utdanning i Norge (mor i familie 12).

10.13 Familiene med ”lav” sosial bakgrunn

Fem familier i utvalget er kategorisert med ”lav” sosial bakgrunn: Familie 4 (mor og far som er gift), familie 5 (mor er enke, alene med barna), familie 7 (mor skilt, alene med barna) og familie 11 (mor skilt, alene med barna). I de neste kapitlene følger empiriske data fra disse familiene som vil bidra til å belyse forskningsspørsmålene avhandlingen reiser.

10.14 Familie 4. Mor og far (gift), fire barn, snart tre år i Norge

Mor og far er gift og har fire barn. Familien kom til Norge for snart tre år siden. Under intervjuet er bare far hjemme, men han gir også informasjon om mor. Han sier at ingen av dem har gått på skole i Somalia, og at de verken snakker eller forstår norsk. Far går nå på norskkurs mens mor har avsluttet norskundervisning. I Somalia levde familien i fattige kår av strøjobber, med bier, småhandel etc. Ingen av barna har gått på skole, verken i Somalia eller i andre land familien har

levd i mens de har vært på flukt. Sønnen som er elev ved en av prosjektskolene kom til Norge da han var 14 år. Far poengterer at familien trives veldig godt i Norge, og at han opplever både menneskene og systemet som positivt – selv om klimaet er utfordrende. Far ønsker veldig sterkt å lære seg norsk slik at han kan kommunisere med nordmenn, men syns språkopplæringen er veldig vanskelig. Far er interessert i å jobbe med hva som helst så lenge han bare får en jobb.

Jeg ber far fortelle hvordan han opplevde sitt første møte med Norge, far sier:

Vi kom i september for to år og åtte måneder siden, den 27. september. Det var veldig fint å komme hit, men det var veldig kaldt – og det ble kaldere (far i familie 4).

Far er som flere andre av informantene opptatt av å fortelle om sitt møte med det kalde klimaet i Norge. Dette var nok den første utfordringen familien møtte, og jeg ber han fortelle litt om familiens første møte med menneskene, han forteller:

Menneskene er veldig greie og det virker som at mange har veldig bra personlighet. Jeg liker best menneskerettighetene. 90 prosent liker jeg å bo her, så det er ingenting å klage over (far i familie 4).

Videre ønsker jeg at far forteller litt om hvordan det var for sønnen som er elev ved en av prosjektskolene å begynne på skole i Norge i en alder av 14 år, så jeg spør far om hans oppfatning av hvordan sønnen ble mottatt i den norske skolen. Han svarer:

Han gikk et år i mottaksklasse. Det var mer enn nok. Han var veldig flink i norsk, så de bare plasserte han i en vanlig klasse (far i familie 4).

Jeg følger opp ved å spørre far om han har inntrykk av at sønnen trives på skolen og om han har et bra forhold til lærerne, far svarer:

Han trives på skolen... De har et veldig godt forhold (far i familie 4).

Far svarer i stor grad i enstavelsesord på mine spørsmål om sønnens skolegang. Han virker unnvikende i forhold til dette temaet, men er samtidig tydelig på at han mener skolen sønnen går på er bra, og at han liker lærerne. Han mener også at lærerne gjør en veldig bra jobb. Jeg syns det er vanskelig å få i gang en samtale med far, og er også usikker på hvor mye far egentlig vet om sønnens skolegang. For å motivere og inspirere far til å fortelle mer, stiller jeg samme spørsmål fra ulike innfallsvinkler: *"Har det hendt at du har tatt opp ting med læreren? At du har spurt om ting skolen har gjort, faglig eller sosialt? At du har vært usikker på hva som skjer? På dette svarer far "nei". Jeg spør videre: "Føler du at du som far og skolen har de samme målene for din sønn? At dere vektlegger de samme tingene hvor for hvordan han skal klare seg bra? Til dette svarer far:*

Jeg har enda ikke sittet og snakket direkte med læreren hans, men jeg liker i alle fall personligheten hans. Han er ingen bråkmaker. Læreren ringer hvis sønnen min kommer fem minutter for sent. Jeg skjønner da at de tenker veldig mye på han siden de ringer hver gang han kommer for sent... .. Så jeg vet at vi har de samme hensiktene begge partene (far i familie 4).

I sitatet ovenfor kommer det frem at far ikke har møtt sønnens lærere, dette innebærer at de heller ikke har deltatt på foreldremøter eller konferansetimer. Når far sier at sønnens lærer pleier å ringe spør jeg på om læreren pleier å ringe ved hjelp av tolk ettersom verken far eller mor forstår norsk. Til det sier far:

Jeg har vært veldig heldig for barna har vært til stede, så jeg ber bara barna om å snakke med læreren. Barna tolker (far i familie 4).

Jeg ber far om å fortelle litt om hvordan sønnen gjør lekser, far sier:

Rett etter at han er kommet hjem fra skolen så setter han seg ned og begynner å gjøre leksene. Og når han er ferdig med det kan han bruke fritiden sin til å gjøre hva han vil (far i familie 4).

Når jeg spør far om sønnen selv forteller noe fra skoledagen, eller om han noen ganger sliter med skolearbeidet, svarer far:

Han snakker ikke om det (far i familie 4).

Til slutt spør jeg far om hva han selv mener om skole og utdanning, og hvilken betydning det har for somaliske barns fremtid. Far sier:

Jeg ville forklart mer hvis jeg selv visste noe om fag, det vil si at jeg ikke har gått på skole så jeg vet ikke (far i familie 4).

Til tross for at dette på mange måter ble et utfordrende intervju følte jeg likevel at jeg fikk en god kjemi med far. Han forsøkte å svare på mine spørsmål etter beste evne, men hadde ikke så mye innsikt i det norske skolesystemet og innholdet i sin sønns skolehverdag som han kanskje kunne ønske. Denne familien har kort botid i Norge, og dette er nok en del av forklaringen på at kunnskapen om det norske utdanningssystemet fremstår som lav. I tillegg til dette har ingen av foreldrene selv har gått på skole. Far innser at han har begrensninger innenfor dette feltet, og avslutter med følgende utsagn:

Siden jeg selv er veldig uvitende akkurat nå, så det første jeg ville ha rådet han til å gjøre er å ikke gå på skole, men at han bare skaffer seg en jobb. Men en ting jeg har funnet ut etter hvert er at det ikke bare er å skaffe seg en jobb, men at utdanningen kommer først (far i familie 4).

10.14.1 Hvordan foreldrene (far) involverer seg i sine barns skolegang

I det følgende sitat fra intervjuet med far i familie 4 der far svarer på *hvordan* han og mor involverer seg i sine barns skolegang i Norge (forskningsspørsmål 1A):

Jeg passer selv på at han gjør lekser, så hvis han prøver å snike seg unna ser jeg det. Og da ber jeg han om å gjøre leksene sine.

Vi pleier å prate om de ulike fagene, og det som gleder meg mest er at de tar fram bøkene og stiller hverandre spørsmål. Når de har fagene foran seg så prater de om det, men det er ikke slik at de snakker generelt om skoler (far i familie 4).

10.15 Familie 5. Mor (enke), fire barn, sju år i Norge

Mor, far og barn kom samlet til Norge for syv år siden, men far døde ni måneder etter ankomst. Familien består nå av mor og fire barn mellom 5-14 år. Mor går på norskkurs. Hun forstår godt norsk, men ønsker å bruke tolk under intervjuet for selv å gjøre seg forstått. Mor kommer fra en fattig landsby i Somalia, og har ingen utdanning eller skolegang fra hjemlandet. Mor poengterer at hun føler seg godt mottatt og ivaretatt både av både barnas lærere og sine egne lærere, og at barna trives og er flinke på skolen. Etter at mor og jeg har presentert oss for hverandre ber jeg mor fortelle fra sitt første møte med Norge, og hvordan de hadde det i begynnelsen av sitt opphold her. Hun forteller:

Når jeg kom til Norge.. Ni måneder senere døde mannen min.. Så jeg har hatt det veldig vanskelig hele denne perioden, særlig de to første årene (mor i familie 5).

Jeg spør mor hva hun tenker i forhold til skolens og lærernes oppfølging av barna. Hun sier:

Min eldste datter var seks år da vi kom, så alle mine har begynt på skolen i Norge fra første klasse. Barna er ganske flinke på skolen, og jeg har god kontakt med skolen. De pleier å ringe meg, og de pleier å ringe ganske ofte hvis det er nødvendig (mor i familie 5).

Ettersom datteren i prosjektskolen startet i første klasse ganske kort tid etter ankomst spør jeg mor om hvor lang tid det tok før datteren lærte seg norsk, og hvordan hun i dag klarer seg som elev i en norsk ungdomsskole. Mor svarer:

Det tok henne to, tre år å lære norsk... .. Datteren min har gått på ungdomsskolen i to år, og den mannlige læreren gjør sitt beste for å hjelpe henne, så jeg har ingen bekymringer for datteren min i det hele tatt... .. Hun er på samme nivå som de norske elevene, men problemet jeg står overfor når hun kommer hjem er at jeg ikke kan gi henne den hjelpen hun trenger siden min utdanning er mye lavere enn hennes (mor i familie 5).

Jeg følger opp dette temaet ved å be mor fortelle om hvordan leksearbeidet organiseres i hjemmet. Mor sier:

Tiden er fordelt hjemme. Når de kommer hjem kan de ikke bare finne på tull. Først må de spise og sette seg ned. Alt skal være av bordet og leksene skal gjøres. Etter at de har gjort leksene sine så kan de gjøre hva de vil. I nabolaget bor en jente som går på universitetet, min datter pleier å spørre henne om hun kan hjelpe til. Hun pleier å komme over og hjelpe til for det meste... .. Den jenta som går på universitetet har ikke så mye tid, men når hun er hjemme hjelper hun til. Ellers sender jeg min datter til Røde kors (mor i familie 5).

Når mor forteller at en jente fra nabolaget hjelper datteren med lekser blir jeg selvsagt nysgjerrig på hvem dette er, og om det er mor eller datteren selv som har fått i gang denne ordningen. På det svarer mor:

Det er en jente fra Somalia som bor i nabolaget... .. Siden jeg har ansvaret er det jeg som har tatt kontakt med jenta for å få hjelpen (mor i familie 5).

Ettersom barna i familien var små da de kom til Norge eller er født her, spør jeg mor om hvilket språk som snakkes hjemme. Mor sier:

De prater 90 prosent norsk, men noen ganger pleier de å snakke somalisk også. For dem er det mye lettere å snakke norsk siden de er oppvokst her, men når de snakker med meg snakker de somalisk (mor i familie 5).

Jeg spør om mor har synspunkter på fordelingen mellom barnas bruk av somalisk og norsk, og hva hun tenker i forhold til at barna hovedsakelig snakker norsk. Hun svarer:

Det viktigste faget når de bor i Norge er egentlig norsken. Det norske språket. Og i tillegg bør en kunne matte, og det er det jeg prioriterer mest. Og etter det kommer engelsken (Mor i familie 5).

Mor er åpenbart fornøyd med dialogen hun har med datterens lærere og oppfølging fra skolen. Jeg spør om mor kan dele sine tanker om hvordan hun generelt føler seg tatt i mot av andre nordmenn og det norske samfunnet. Mor forteller:

Jeg er en somalier og jeg kommer alltid til å være en somalier, men når det gjelder det å delta i det norske miljøet så er mitt hovedpoeng å kunne forstå og leve med de norske foreldrene som er her. Det er ikke slik at jeg bare vil lete

etter somaliske venner. Nordmenn er jo helt normale mennesker som jeg må prøve å få kontakt med. Hvis jeg skiller meg ut og sier at jeg bare er somalisk, kommer det ikke til å gå (mor i familie 5).

Jeg følger opp dette temaet og spør mor hun synes det har vært lett eller vanskelig å komme i kontakt med nordmenn. Mor sier:

Til å begynne med er ikke nordmenn helt åpne mennesker, men du får ikke noe nytte av å selv være en lukket person, for da blir det to lukkede personer som møtes – og da blir det ikke noe vennskap. Men om du i det minste er åpen og du gjør ditt beste, så kan det føre et sted (mor i familie 5).

Mor fremstår som konstruktiv og positiv i forhold til å få norske venner. Jeg spør henne om hvor godt hun føler at hun kjenner det norske samfunnet, hun svarer følgende:

Jeg deltok på et kurs i nærheten av der jeg bor. Kurset var for somaliere og varte i fire måneder. Det dreide seg om barneoppdragelse og lignende... .. Det gikk ut i fra kvinnegruppen, og var et bra kurs som jeg fikk veldig mye nytte av... .. Mye har åpnet seg for meg siden jeg startet på kurset. Alt det jeg lærte på kurset trenger jeg i dag, og det er derfor jeg mener det var veldig nyttig for meg. Jeg lærte litt om ungdomsskolen, barn og hele poenget med systemet... .. Vi lærte om ukepengar, hvor lenge barna bør være ute, altså når unger når pubertetsalderen at de begynner å bli litt vanskeligere da, for de klarer ikke helt å kontrollere seg selv (mor i familie 5).

Et naturlig oppfølgingsspørsmål fra min side er om mor opplever det som veldig forskjellig å være mor i Somalia og mor i Norge. Mor svarer:

Ja, det er stor forskjell. Det er stor forskjell på mange ting... .. For det første pleide vi ikke å... Altså, det var ikke noe tvang, vi *måtte* ikke gå på skole i Somalia når vi var barn. Det var ikke slik at vi bare kunne leke ute sånn helt meningsløst på den måten, men her i Norge er det slik Men det er et somalisk ordtak som sier at di må ta den tradisjonen som det folket du bor hos har. Vi forstod tradisjonen vår veldig godt hjemme, men nå som vi bor i Norge så har vi den som er her (mor i familie 5).

Underveis i intervjuet blir mor mer og mer engasjert i samtalen, og hun reiser en rekke interessante problemstillinger. Hun har synspunkter i forhold til både omfang av morsmålsundervisning og måten undervisningen burde organiseres på. Dette vil jeg komme tilbake til om litt. I tillegg til å svare på mine spørsmål,

reiser hun også et spørsmål som hun selv ønsker å svare på. Spørsmålet hun stiller er følgende: *”Hvis Norge er et land som setter alt fokuset på utdanning og vil at barna skal få en best mulig utdanning, hvorfor er 40 prosent av somalisk ungdom ute i byen? Eller hvorfor er det bare 40 prosent av dem som fullfører skolegangen, og resten bare går glipp av skolen?* På dette spørsmålet svarer mor seg selv:

Det første er alenemødrene som ikke klarer å få gjort absolutt alt, og det andre er mødre som meg som ikke har den utdanningen som jeg burde hatt. Heller ikke somaliske mødre som kommer til Norge og som ikke tar initiativ til å lære seg det norske språket. Hvis mødre i det minste lærer seg det norske språket så kunne i hvert fall noe ha åpnet seg for deg. I det minste kunne man ha forstått hva læreren sier (mor i familie 5).

Et naturlig oppfølgende spørsmål til dette er hva mor mener den norske skolen burde gjøre for å gjøre skolegangen så lett som mulig for somaliske elever å komme inn i, og da spesielt for elever som kommer direkte fra Somalia som 12, 13-åringer. På dette spørsmålet har mor et omfattende svar:

Barn som kommer til Norge når de er små klarer fort å komme inn i det norske miljøet, de klarer fort å integrere seg. De forstår tradisjonen og alt som er i dette samfunnet. Men når det kommer til barn som kommer hit i en høy alder, de legger fra seg tradisjonen de har med seg og prøver å tilegne seg den tradisjonen som er i dette landet – men det klarer de heller ikke. Det jeg personlig tror er at barna som nå henger rundt på Grønland og på andre steder og som ikke klarer å fullføre utdanningen sin, det er barn som er kommet hit når de er ganske store. For de som kommer hit som små kommer seg godt inn i dette samfunnet. Når barna som er litt eldre kommer til Norge så kolliderer foreldrene og ungene med hverandre. Barnet vil så godt som mulig prøve å komme inn i det norske miljøet, mens foreldrene prøver å gjøre alt for at barnet ikke skal ta de norske tradisjonene... . . . Derfor er det på tide at skolen ansetter flere somaliske lærere sånn at barna kan forstå språket, og at disse lærerne også gir dem moralsk støtte – at de somaliske lærerne forteller elevene hvordan ting egentlig er – at elevene kan oppnå hva de vil hvis de vil. Det andre er at somaliske lærere også kan fortelle foreldrene hvordan det norske systemet er, at læreren kan forklare foreldrene veldig grundig samtidig som han klarer å lokke til seg ungen... . . . I tillegg burde skolen ta ut den somaliske gruppen fra timen og undervise dem på somalisk i de fagene som de har størst problemer med. Dette gjelder alle minoritetsgrupper (mor i familie 5).

Jeg takker mor for denne konstruktive og omfattende tilbakemeldingen, og spør om hun ønsker å utdype noe, eller om hun avslutningsvis har noe å tilføye. Mor ønsker å poengtere følgende:

Til å begynne med er jeg en alenemor som for eksempel har fire, fem barn eller hva det nå enn er. Men når alle barna kommer hjem med leksene sine som vi ikke forstår noe av, så får vi ikke gitt dem den hjelpen de trenger. Men hvis man i det minste hadde ansatt somaliske morsmåslærere på skolen som kunne hjulpet dem, så kunne det ha vært noe. For da kunne disse lærerne har hjulpet til med leksene. Problemet vi foreldre har nå er at vi selv må lete etter folk som kan hjelpe barna våre, vi må ansette noen selv. Men det er kanskje ikke helt nødvendig at disse lærerne må være somaliere, men én lærer for tretti elever i en klasse.. Det er bare de som forstår noe fra før som forstår noe, resten går bare videre uten å forstå. For meg er det slik at jeg mener det er på tide å få flere lærere inn i skolen, slik at ikke bare én lærer har tretti elever (mor i familie 5).

10.15.1 Hvordan mor involverer seg i sine barns skolegang i Norge

I det følgende sitat fra intervjuet med mor i familie 5 der mor svarer på *hvordan* hun involverer seg i sine barns skolegang i Norge (forskningsspørsmål 1A):

Jeg bestemmer når og på hvilken måte leksearbeidet skal organiseres hjemme.

Jeg har engasjert en somalisk jente som går på universitetet til å hjelpe datteren min med leksene fordi jeg ikke selv kan hjelpe henne.

Jeg sørger for at barna mine oppsøker leksehjelp hos Røde kors.

Selv om jeg ikke faglig forstår om datteren min har gjort leksene eller ikke, så dobbeltsjekker jeg det.

Jeg deltar på foreldremøter og konferansetimer, det er viktige møter som man bør delta i.

Jeg deltar på alle aktiviteter skolen arrangerer unntatt å gå i kirken.

Jeg har deltatt på kurs om barneoppdragelse og skolegang i Norge.

Vi har PC med internett hjemme.

Vi snakker om hennes valg av utdanning - at hun må jobbe målrettet mot å oppnå gode nok karakterer til å komme inn på tannlegestudiet som hun ønsker å starte på (mor i familie 5).

10.16 Familie 7: Mor (skilt), fem barn i Norge, sju år i Norge

Mor og fem barn har bodd syv år i Norge, mor har flere barn i Somalia. Sønnen som er elev ved en av prosjektskolene var 12 år når han kom til Norge. På intervju tidspunktet var imidlertid gutten på barnevernsinstitusjon etter å ha blitt tatt i å utføre kriminelle handlinger. Han har gjentatte ganger blitt forsinket i sin skolegang – gutten er nitten år, men likevel registrert som elev på tiende trinn. Mor mener sønnen kom skjevt ut fra start fordi han etter bare ni måneder i mottaksskolen ble plassert i en vanlig klasse, og der klarte han overhodet ikke å henge med. Mor understreker at hun her fornøyd med lærernes innsats for dem, og hun mener at lærerne gjør så godt de kan. Mor har ikke skolegang fra Somalia. Hun kommer fra landsbygda. Der levde hun i fattige kår, men rakk å delta litt i en alfabetiseringsordning for voksne før hun måtte rømme landet sammen med noen av sine barn.

Jeg ber mor fortelle fra sitt første møte med Norge. Hun sier:

Norge er totalt annerledes. Det er vanskelig å svare på spørsmålet, for det er en helt annen dimensjon. Vi visste ingenting om Norge på forhånd – men vi så for oss et land uten krig og et land i frihet, der man kunne få seg den jobben man ville (mor i familie 7).

Jeg følger opp dette svaret ved å spørre hvordan hun føler at familien er blitt mottatt av den norske staten:

Vi har ikke noe negativt å si om Norge, men vi vil gjerne flytte tilbake til hjemlandet. Vi har blitt tatt godt i mot her, men vi ønsker å dra tilbake. Grunnen til det er først og fremst klimaet her og at man er to ulike mennesketyper. Hvis det blir fred drar vi tilbake, men vi tenker jo også på at barna skal få gjøre ferdig utdanningen først (mor i familie 7).

Mitt neste spørsmål dreier seg om sønnens inntreden i norsk skole, og hva mor tenker i forhold til kommunikasjonen med skolen:

Vi er fornøyde med lærerne. De gjør så godt de kan, og vi ønsker ingenting annerledes i forhold til dem. Vi har et bra samarbeid med skolen. Hvis noe akutt skjer, ringer de. Ellers kommuniserer vi i meldingsbok som jeg underskriver. Utenom det er det konferansetimer og foreldremøter. Jeg informerer lærerne i meldingsboka hvis barna er syke eller må til legen. Skriftlig kommunikasjon foregår på norsk, og det går helt fint (mor i familie 7).

Jeg spør mor hvordan hun har pleid å følge opp sønnens skolearbeid hjemme.

Hun svarer:

Barna gjør lekser i et annet rom. Sønnen min var dårlig med lekser, men de fikk bare en bunke papirer. Jeg så aldri at han gjorde lekser. Jeg pleide å mase litt om lekser, men han sa alltid at han hadde gjort det på skolen. Etter hvert tok jeg kontakt med læreren og spurte om han leverte inn lekser. Læreren sa at han ikke gjorde det, men sønnen min sa at han gjorde det. Han gjorde altså ikke lekser, men han skulket ikke timene. Han hadde for lite lekser til å gå i niende klasse, men han løy vel egentlig ikke, for oftest stemte det han sa. I tiende klasse pleide jeg å ta kontakt med læreren hver fredag for å spørre hvordan uka hadde vært. Sønnen min leverte aldri papirer til meg, derfor fant jeg ut at jeg måtte begynne å ta kontakt med læreren en gang pr uke – og det gjorde jeg (mor i familie 7).

Jeg spør mor om de så resultater av oppfølgingen de innførte. Mor svarer:

I tillegg til dette prøvde vi å snakke om videre skolegang og utdanning hjemme, men sønnen min hadde ikke så gode karakterer. Han snakket om at han ville ta byggfag eller elektronikk, men så havnet han i trøbbel. Han er nå tatt hånd om av barnevernet, og er plassert et annet sted. Han bor nå i en annen by på en barnevernsinstitusjon (mor i familie 7).

10.16.1 Hvordan mor involverer seg i sine barns skolegang i Norge

I det følgende sitat fra intervjuet med mor i familie 7 der mor svarer på *hvordan* hun involverer seg i sine barns skolegang i Norge (forskningsspørsmål 1A):

Jeg kommuniserer med lærerne ved hjelp av meldingsbok

Jeg tar kontakt med skolen hvis jeg lurer på noe eller barna trenger noe. Jeg går til skolen da. Hvis jeg lurer på noe om ettermiddagene ringer jeg læreren.

Jeg gjorde en avtale med læreren om å ringe hver fredag for å spørre hvordan uka hadde vært.

Jeg deltar på foreldremøter og konferansetimer.

Vi snakker om valg av utdanning (mor i familie 7).

10.17 Familie 11: Mor (skilt), fire barn, 10 år i Norge

Denne moren oppgir å være skilt og har fire barn i alderen to – femten år. Sønnen som er elev ved en av prosjektskolene er eldst i søskenflokket, og var fem år da han kom til Norge for ti år siden. Om far forteller mor at han også befinner seg i Norge, men at han er syk og bor et annet sted. Mor har seks års barneskole fra hjemlandet, hun oppgir ikke om hun jobbet utenfor hjemmet som voksen. Mor kommer fra en fattig familie. Selv om mor i utgangspunktet virker lite engasjert i intervjuet, og i begynnelsen av samtalen åpenlyst sitter og følger med på et TV-program, tør hun etter hvert opp – og engasjerer seg etterhvert mer i temaene jeg tar opp.

Jeg oppfordrer mor til å fortelle litt om hvordan hun opplevde det å komme til Norge, hun forteller:

Man blander seg ikke mye. Man snakker ikke med naboene. Statlige kontorer er ekstremt røffe og harde. Staten er veldig streng. Det er forskjell på vanlige nordmenn og staten. For eksempel i dette hjemmet bor det fem mennesker i en toroms leilighet. En førsteklassing og en sekstenåring har ulike behov, og det blir vanskelig å bo i en sånn leilighet. Når man søker som større leilighet er det bare nei, og de begrunner det ikke. Sosialkontoret og trygdekontoret gir lite (mor i familie 11).

Videre spør jeg mor om hva hun tenker om måten sønnen har blitt tatt i mot og involvert i skolesystemet i Norge. Mor svarer:

Sønnen min kom tilbake fra Somalia for tre måneder siden etter å ha vært i Somalia i to år. Grunnen til det var at skolen i Norge hadde klaget på han, medelever klaget på han. Derfor tok jeg han med tilbake til Somalia for at han skulle lære hvordan de lever der, og at han kanskje kunne lære å roe seg ned. Han kom til Norge som liten gutt, og hadde ikke levd i Somalia. Etter at han så hvordan det var der roet han seg (mor i familie 11).

Jeg ber mor fortelle hvordan forholdet til sønnens skole er nå, og hvordan hun kommuniserer med lærerne, mor svarer:

Sønnen min har vært der mindre enn tre måneder, og jeg har fått innkalling til skolen tre ganger allerede... .. Det er ingenting i veien med undervisningsopplegget. Jeg spurte læreren etter foreldremøtet om hvordan sønnen min taklet tilbakekomsten fra Somalia. Læreren sa at gutten min trives veldig bra på skolen, og at han gjør det bra i alle fag unntatt matte... .. Jeg er redd for å snakke norsk, men når jeg snakker med læreren er han veldig forståelsesfull og helt normal. Det er positivt å snakke med læreren (mor i familie 11).

Ettersom mor forteller at hun føler seg lite komfortabel med å snakke norsk ber jeg henne utdype hva hun tenker i forhold til norskopplæring og sin egen og barnas kompetanse i norsk, hun sier:

Jeg synes det er vanskelig at jeg ikke snakker norsk godt nok til å kunne følge med barna mine. Jeg mener det er viktig å kunne språket. Jeg har vist interesse for det, men synes det er vanskelig. Jeg kan lese og skrive norsk, men kan ikke snakke. Jeg skulle ønske jeg fikk mulighet til å praktisere mer norsk. Barna snakker bare norsk, de vil ikke snakke somalisk. De forstår somalisk, men snakker bare norsk – og jeg skjønner ikke alt (mor i familie 11).

Med dette som bakteppe ber jeg mor fortelle hvordan skolearbeidet organiseres for sønnen i hjemmet. Mor svarer:

Skolearbeid blir kaotisk når småsøsknene kommer hjem - i og med at huset er så lite. Jeg følger med om han gjør lekser, men klarer ikke å følge helt med i og med at jeg ikke kan språket, altså norsk. Meg jeg ser at han leser og skriver. Jeg må mase fordi han er en ungdom som lett blir ukonsentrert. Men jeg maser. Han får ikke hjelp til lekser, og han går ikke på leksehjelp nå. Han gjorde det da han var mindre. Nå har han ikke fått tilbud om leksehjelp, men han vil gjerne ha det (mor i familie 11).

I og med at mor har gått seks år på barneskole selv avslutter jeg intervjuet med å spørre mor om hvordan hun selv syntes det var å gå på skole da hun var barn. Hun forteller:

Jeg var klar over at det var viktig å få en utdanning. Jeg likte ikke skolen, men foreldrene mine tvang meg til å gå dit. Jeg sluttet selv når jeg fikk mulighet. Jeg angrer på det nå, men på den tiden hadde ikke familien min ressurser til skolegang, og det var en av grunnene til at jeg valgte å slutte – for å hjelpe familien min økonomisk (mor i familie 11).

10.17.1 Hvordan mor involverer seg i sine barns skolegang i Norge

I det følgende sitat fra intervjuet med mor i familie 11 der mor svarer på *hvordan* hun involverer seg i sine barns skolegang i Norge (forskningsspørsmål 1A):

Jeg har vært på foreldremøte på skolen.

Jeg følger med på om sønnen min gjør lekser, og maser for å få han til å gjøre det (mor i familie 11).

10.18 Empiriske funn

Forskningsspørsmålene som skulle besvares var følgende: *1A: Hvordan involverer somaliske foreldre seg i sine barns skolegang i Norge? 1B: Hvilke forhold har betydning for foreldrenes involvering?* Områdene jeg fokuserer særskilt på er foreldrenes *sosiale bakgrunn*, foreldrenes *skolebakgrunn*, foreldrenes *botid i Norge* og foreldrenes *holdninger* til det norske utdanningssystemet.

10.18.1 Hvordan involverer somaliske foreldre seg i sine barns skolegang i Norge. Forskningsspørsmål 1 A

Avslutningsvis i hvert avsnitt (10.4 til og med 10.17) ovenfor en oppsummering av hva foreldrene i den enkelte familie i kategoriene ”høy”, ”medio” og ”lav” sosial bakgrunn opplyser om involvering i sine barns skolegang. I det følgende en samlet presentasjon av disse svarene med bakgrunn i de tre familiekategoriene. Målet med oppsummeringen er å vise om familienes sosiale bakgrunn har betydning i forhold til måten somaliske foreldre involverer seg i sine barns skolegang i Norge.

Fire familier inngikk i kategorien ”høy” sosial bakgrunn, men bare tre ble inkludert i det empiriske materialet ettersom mor i den ene familien var etnisk norsk, og far ikke deltok i prosjektet. I de tre familiene som ble en del av empirien svarte alle at de involverer seg i sine barns skolegang ved å delta på

foreldremøter og konferansetimer. Samtlige familier fremmet også betydningen av å beherske sitt morsmål, slik at i disse tre familiene ble det hovedsakelig snakket somalisk hjemme. I den ene familien hvor en av foreldrene var i stand til å hjelpe barnet med lekser ble dette gjort. I de to andre familiene organiserte foreldrene leksearbeidet ved å legge forholdene til rette for skolearbeid hjemme, eller de sørget for at barna deltok på leksehjelp i regi av skolen, Røde kors eller den lokale moskeen. I to av familiene ble det også fremmet som viktig for barnas faglige utvikling at foreldrene lærte sine barn å vise respekt for lærerne. En av foreldrene la vekt på at han hadde kjøpt PC slik at barnet lettere kunne gjøre skolearbeid hjemme ved å ha tilgang til både skriveprogrammer og internett.

Fem familier inngikk i kategorien ”medio” sosial bakgrunn. Samtlige svarte at de involverer seg i sine barns skolegang ved å delta på foreldremøter. Fire av fem foreldre/foreldrepar svarte at de også deltar på konferansetimer. I denne kategorien fremmet imidlertid bare en av fem familier betydningen av å beherske sitt morsmål som viktig for faglig utvikling, men i fire familier fortalte foreldrene at de påvirker sitt barn til å få gode karakterer ved å snakke om utdanningens betydning for en positiv fremtid. I fire av familiene sier foreldrene at de selv hjelper barna sine med lekser, eller de organiserer leksearbeid - enten ved å legge forholdene til rette for skolearbeid hjemme, eller ved å sørge for at barna kan delta på leksehjelp i regi av skolen eller annen organisert leksehjelp. Ingen av familiene i denne kategorien fremmet respekt som viktig for barnas faglige utvikling. En av foreldrene hadde kjøpt PC slik at barnet lettere kunne gjøre skolearbeid hjemme, en annen hadde kjøpt mobiltelefon slik at barna til enhver tid kunne kommanderes hjem for å gjøre skolearbeid.

Fire familier inngikk i kategorien ”lav” sosial bakgrunn. Tre av fire familier svarte at de involverer seg i sine barns skolegang ved å delta på foreldremøter. To av fire svarte at de også deltar på konferansetimer. Ingen i denne kategorien fremmet det å beherske sitt morsmål som viktig for faglig utvikling, ei heller

nevner noen av foreldrene at de hjelper barna sine med lekser. I tre av fire familier opplyser imidlertid foreldrene at de organiserer leksearbeid - enten ved å legge forholdene til rette for skolearbeid hjemme, eller ved å sørge for at barna deltar på leksehjelp i regi av skolen eller annen organisert leksehjelp. I tre av fire familier forteller også foreldrene at de påvirker sitt barn til å få gode karakterer ved å snakke om at skole og utdanning er viktig. Ingen av familiene i denne kategorien nevner respekt for læreren som viktig for barnas faglige utvikling. En av foreldrene hadde kjøpt PC slik at barnet lettere kunne gjøre skolearbeid hjemme.

Oppsummert vedrørende forskningsspørsmål 1A: *Hvordan involverer somaliske foreldre seg i sine barns skolegang i Norge* kan fremmes at alle somaliske foreldre i min empiri anser det å delta på foreldremøter og konferansetimer som den viktigste arenaen for å involvere seg i sine barns skolegang. De aller fleste foreldre uansett kategori opplyser også at de enten hjelper barna sine med lekser selv eller bidrar med å organisere skolearbeidet. En forskjell mellom kategoriene synes å være at foreldrene fra kategorien ”høy” sosial bakgrunn vektlegger betydningen av å beherske sitt morsmål som positivt for faglig utvikling i større grad enn de øvrige kategoriene. Foreldrene i denne gruppen fremmer også det å lære barna sine respekt for læreren som et viktig bidrag fra deres side for at de somaliske elevene skal oppnå så god faglig utvikling som mulig i den norske skolen. Foreldrene i kategorien ”medio” og ”lav” sosial bakgrunn poengterer at et viktig bidrag fra deres side er å påvirke barna til å få gode karakterer ved å snakke om utdanning og skole hjemme. Når det gjelder PC og internett er det bare et fåtall av foreldrene uansett kategori, i forhold til hvor mange som faktisk har PC, som trekker dette frem som et bidrag fra deres side i forhold til å involvere seg i sine barns skolegang. Dette illustrerer at foreldrene fokuserer ulikt i forhold til hva de anser som deres viktigste oppgaver for å legge til rette for barnas skolegang. Et generelt poeng er imidlertid at så godt som alle foreldre fremmer foreldremøter, konferansetimer og leksehjelp som viktige

involveringsarenaer, og av stor betydning for å bistå sine barn med skolegang og utdanning i Norge.

10.18.2 Sosial bakgrunn, skolebakgrunn, botid i Norge og holdninger til det norske utdanningssystemet. Forsknings spørsmål 1 B

De to første punktene som ble reist i kapittel 2.2 - forsknings spørsmål 1 B dreide seg om hvorvidt foreldrenes sosiale bakgrunn og skolebakgrunn kan ha betydning for deres involvering i sine barns skolegang i Norge. Tredje og fjerde punkt under spørsmål 1 B omhandler hvorvidt foreldrenes botid i Norge og holdninger til det norske utdanningssystemet kan ha betydning for deres involvering. I det følgende presenteres empiriske funn som kan bidra til å gi noen svar på forsknings spørsmålene. Første og andre punkt i spørsmål 1 B besvares i kapittel 10.18.4, tredje og fjerde punkt omhandles i kapittel 10.18.5 – 10.18.8. Før forsknings spørsmål 1 B besvares vil jeg i påfølgende avsnitt beskrive trekk ved det norske utdanningssystemet som hele foreldregruppa, uavhengig av sosial bakgrunn/utdanningsbakgrunn, botid i Norge og holdninger til det norske utdanningssystemet, samler seg om: Lærerne oppfattes som kompetente og dyktige, og konferansetimer oppleves positivt.

10.18.3 Dyktige lærere og bra opplegg med konferansetimer

Samtlige foreldre i utvalget poengterer at de er fornøyde med måten de blir møtt på av lærere i den norske skolen. Både mødre og fedre rapporterer at de føler seg inkludert, informert og godt fulgt opp av sine barns kontaktlærere. Som empirien tidligere i kapittel 10 viser er dette uttrykt på en rekke ulike måter, og gjennom empirien kommer det også frem at lærerne praktiserer forskjellige metoder, og benytter ulike verktøy for å involvere foreldrene i elevenes skolehverdag. Noen lærere er for eksempel aktive i forhold til telefonkontakt, andre kommuniserer mye ved hjelp av meldingsbøker, mens atter andre avvikler jevnlig og hyppige informasjonsmøter. Materialet viser at mange lærere har skreddersydd ordninger

tilpasset den enkelte families behov. Foreldregruppen rapporterer generell tilfredshet med lærergruppen, og oppfatter også lærerne som sympatiske i tillegg at de oppleves som dyktige. Samtlige foreldre er også fornøyde med måten konferansetimene organiseres. Selv om mange foreldre sliter med å sette av tid til konferansetimer, opplever de konferansetimene som nyttige for å få individuell informasjon fra læreren, og der elevens faglige ståsted og trivsel kan diskuteres.

10.18.4 Foreldrenes sosiale bakgrunn og skolebakgrunn. Betydning for involvering i sine barns skolegang

Foreldrenes sosiale bakgrunn og skolebakgrunn baserer seg på selvrapportering. Som jeg innledningsvis i kapittel 10 gjorde rede for, og som kort refereres her, er foreldre som tilhører kategorien ”høy” sosial bakgrunn foreldre som har rapportert at de har høyere utdanning eller videregående utdanning og/eller har levd et liv med åpenbar høy inntekt og store boliger. Familie 2 går for eksempel inn i kategorien ”høy” sosial bakgrunn ettersom far har høyere utdanning og mor har fullført videregående skole. Mor i familie 10 har også gitt inntrykk av at hun inngår i kategorien ”høy” sosial bakgrunn ettersom familien hadde en flott og svært romslig bolig i Somalia. Som medio sosial status inngår familier som har noe utdanning og som oppgir ”middelklassejobber” som selger, jobb i posten etc. Familie 1 og familie 8 inngår for eksempel i denne kategorien. Familier som oppgir å komme fra fattige kår, som er fattige bønder eller fiskere og som ikke har utdanning, inngår i kategorien ”lav” sosial bakgrunn. Dette gjelder for eksempel familie 4 og familie 7.

Det understrekes at disse kategoriene kun er ment å være til hjelp i en analytisk sammenheng, og det poengteres at feilkilder absolutt kan være til stede i forhold til disse kategoriseringene. For det første kan man ikke se bort i fra at informanter både kan ha underrapportert og overrapportert i forhold til utdanning og boforhold i Somalia. Jeg kan også ha mistolket enkelte svar, og lagt en annen forståelse til grunn enn det informanten hadde ment. For eksempel kan det være

slik at å jobbe med småhandel ikke innebærer at man nødvendigvis lever i fattige kår, selv om jeg forstod informanten slik. På samme måte kan det være slik at til tross for at en informant har bodd i en stor og romslig bolig, betyr ikke dette nødvendigvis at familien tilhører kategorien ”høy” sosial bakgrunn - selv om det ble oppfattet på denne måten av meg.

Variablene ”sosial bakgrunn” og ”skolebakgrunn” henger sammen, og begge har vært bestemmende for hvilken kategori informantene i denne sammenheng inngår i. Spørsmålet om sosial bakgrunn og skolebakgrunn har betydning for hvordan somaliske foreldre involverer seg i sine barns skolegang i Norge besvares i det følgende:

Om man tar utgangspunkt i mødre, som i så godt som samtlige familier er den primære omsorgsperson for sine barn, er fordelingen slik: Fire familier inngår i kategorien ”høy” sosial bakgrunn, fem inngår i ”medio” og fem inngår i kategorien ”lav” sosial bakgrunn. Basert på presentasjon av empirien tidligere i kapittel 10 vil jeg presentere noen svar på om materialet viser ulikheter/likheter i måten foreldrene innenfor hver kategori involverer seg i sine barns skolegang. Familie 2, 3, 10 og 13 er definert inn i kategorien ”høy” sosial bakgrunn. Familie 3 er tatt bort fra utvalget ettersom mor er etnisk norsk og jeg ikke har snakket med far. I to av familiene (10 og 13) ser det ut til at mor i begge familiene (i familie 10 er det bare mor, i familie 13 både mor og far) følger barna sine godt opp. Begge mødrene oppgir at de hjelper barna med lekser så langt de kan, og at de i tillegg organiserer leksearbeidet. I tillegg deltar de på møter på skolen, samt at de er i tett og kontinuerlig dialog med barnas lærere. Lærerne bekrefter mødrenes historier, og fremstiller disse mødrene som både positive, konstruktive og engasjerte. I familie 2 (både mor og far, her representert ved far), er forholdene annerledes. Far mistrives i Norge, og har gitt opp håpet om en bedre tilværelse. Han forteller at han støtter sin stedatter ved å hjelpe henne med lekser. I tillegg stiller han på foreldremøter og konferansetimer, og deltar på møter som læreren innkaller til. Hva angår denne familien har imidlertid læreren en annen

versjon av forholdene rundt elevens skolearbeid. Lærer opplever at kommunikasjonen med hjemmet er lite tilfredsstillende. Foreldrene snakker ikke norsk, og det er svært variabelt hvem som stiller på konferansetimene. Læreren berømmer imidlertid datteren for å være både pliktoppfyllende og lærevillig til tross for at hun er faglig svak. De andre elevene i denne kategorien (en jente og en gutt) beskrives også som pliktoppfyllende og lærevillige til tross for at de faglig er på et lavt nivå.

Familie 1, 6, 8, 9 og 12 inngår i kategorien ”medio” status. I tre av familiene (1, 9 og 12) følger mor barna sine godt opp. Mor i familie 1 har videregående utdanning fra hjemlandet, og kan i vesentlig grad hjelpe barna med lekser. I tillegg organiserer hun leksearbeidet og stiller alltid opp både på konferansetimer og andre aktiviteter på skolen. Mødrene i familie 9 og 12 har ingen skolegang, men er sterke og stødige omsorgspersoner som organiserer barnas skolearbeid, og er jevnlig i dialog med skolen. I familie 6 som består av både mor og far, er det far som følger opp eleven. Til tross for at familien sliter med å måtte flytte ofte, forsøker far etter beste evne å hjelpe sin sønn. Både mor og far har videregående utdanning fra Somalia, og hjelper barna så godt de kan med skolearbeidet. Far stiller dessuten på konferansetimer samt at han har jevnlig samtaler med lærerne. I familie 8 som består både av mor og far, sier far at foreldrene stiller på foreldremøter og at de snakker om videregående utdanning hjemme. Far poengterer imidlertid at man ikke må følge barna for mye opp, for da risikerer man at de ikke blir voksne.

Om man ser bort i fra sistnevnte familie (familie 8) bekrefter lærerne foreldrenes egne fortellinger om deres engasjement i barnas skolegang. Både mødre og far fremstilles som omsorgsfulle foreldre som til tross for egen manglende utdanning og/eller problematiske hjemmeforhold stiller opp så godt de kan for sine barn. I familie 8, der far fører samtalen, fremstilles situasjonen som annerledes fra lærersiden. Ingen lærere har møtt far, og mor bryter ofte avtaler om konferansetimer. Lærer har imidlertid inntrykk av at eleven (gutt) forsøker å

henge med så godt han kan til tross for et lavt faglig nivå. Han sliter imidlertid med å integrere seg i klassen. Elevene i familie 6 (gutt) og familie 12 (jente) sliter også både faglig og sosialt, dette mener lærerne kan henge sammen med at de kom til Norge i en alder av henholdsvis 9 og 12 år. Elevene i familie 1 (gutt og jente) og familie 9 (gutt) kom til landet før skolestart. I familie 1 klarer barna seg meget bra, og er både faglig og sosialt helt på høyde med etnisk norske elever. Gutten i familie 9 klarer seg bra faglig, men frem til mor fikk kontroll over gutten var han utagerende og mye involvert i bråk.

Familie 4, 5, 7, 11 og 14 inngår i kategorien ”lav” status. I tre av familiene (5, 7 og 11) følger mødrene barna sine godt opp, selv om de på grunn av mangelfull skolegang ikke er i stand til å hjelpe dem med skolearbeidet. Mødrene deltar på møter i regi av skolen, og passer på at barna gjør lekser. I familie 4 opplyser far at han sørger for at sønnen gjør lekser, og at de snakker om fagene. I familie 14 gir ikke mor noen opplysninger om skolearbeid. I familie 5 mener lærer at det står svært bra til med elevens faglige utvikling til tross for mangelfull utdanning hos mor. Eleven (jente) klarer seg faglig meget bra. Hun startet skolegangen i Norge fra første trinn, og behersker både språk og fag tilsvarende etnisk norske elever. I familie 7 gjør mor en fin innsats for sin sønn, primært gjennom tett dialog med lærer. Sønnen klarer seg imidlertid ikke særlig bra faglig, i tillegg har han høyt fravær. Gutten kom til Norge som 12-åring, så hans problemer kan med stor sannsynlighet henge sammen med sen skolestart, mener lærer. I familie 11 gjør mor en solid innsats for sine barn gjennom tett dialog med lærer. Sønnen som startet sin skolegang fra første trinn i Norge klarer seg faglig rimelig greit. I familie 4 rapporterer lærer at hun aldri har møtt foreldrene, og at kommunikasjonen med hjemmet er vanskelig. Hun har indirekte snakket med far pr telefon, barna i familien har tolket samtalene. Eleven (gutt) snakker ikke norsk og har høyt fravær. Han var 14 år gammel da han kom til Norge, og er faglig svært svak. I familie 14 rapporterer lærer store utfordringer i forhold til å komme i dialog med hjemmet. Mor stiller ikke på konferansetimer, og datteren som kom

til Norge som 14-åring er faglig på et meget lavt nivå, i tillegg mener lærer at hun sliter både sosialt og mentalt.

Med utgangspunkt i variablene ”høy”, ”medio” og ”lav” sosial bakgrunn er det med bakgrunn i empirien vanskelig å trekke noen entydige konklusjoner. I familiene med ”høy” sosial bakgrunn er to av familiene representert med både mor og far, mens det i en familie bare er mor. Felles for familiene med ”høy” sosial bakgrunn er at mødrene er aktive omsorgspersoner for sine barn samt at de også tar ansvar for å følge opp barnas leksearbeid. I denne gruppen har mødrene skolebakgrunn fra Somalia, og kan til en viss grad hjelpe sine barn med lekser. Fedrene er ikke i like stor grad involvert i sine barns skolearbeid. I familiene med medio sosial status kan også mødrenes engasjement for barna fremheves som et fellestrekk. Mødrene i denne kategorien har i liten grad selv utdanning, og er dermed forhindret fra å hjelpe barna med lekser – dette kompenseres de ved å bidra med å organisere leksearbeidet. Denne gruppen består også av en far som engasjerer seg i barnas skolegang. Denne mannen har høyere utdanning, og han fremstår som både omsorgsfull og opptatt av sønnens fremtid.

I familiene med ”lav” sosial bakgrunn synes det som at mødrene i tre av familiene så godt de kan forsøker å hjelpe sine barn med å organisere skolearbeidet, selv om de på grunn av manglende utdanning ikke kan hjelpe barna med lekser. I to av familiene opplever lærerne imidlertid at kontakten med hjemmet er svært utfordrende, ettersom dialogen med hjemmet er vanskelig på grunn av språkproblemer. I tillegg stiller foreldrene i liten eller ingen grad på konferansetimer.

10.18.5 Foreldrenes botid i Norge og holdninger til det norske utdanningssystemet. Betydning for involvering i sine barns skolegang

Variablene ”botid i Norge” og ”holdninger til det norske utdanningssystemet” henger slik sammen: Jo lengre botid foreldregruppen har i Norge, dess mer

erfaring vil de ha som kan påvirke deres holdninger til det norske utdanningssystemet. Dette kan igjen influere på deres involvering i sine barns skolegang. Spørsmålet om hvordan botid i Norge og holdninger til det norske utdanningssystemet har betydning for hvordan somaliske foreldre involverer seg i sine barns skolegang i Norge, besvares i det følgende:

Familiene i utvalget har en spredning på botid i Norge fra om lag et år til tretten år. Fordelingen ser slik ut: En familie (familie 14) har bodd i Norge i cirka et år, fire familier (familie 2, familie 4, familie 8 og familie 12) har bodd tre år i Norge, en familie (familie 13) har bodd fem år i Norge, en familie (familie 10) har bodd seks år i Norge, tre familier (familie 5, familie 6 og familie 7) har bodd sju år i Norge, to familier (familie 9 og familie 11) har bodd ti år i Norge og en familie (familie 1) har bodd tretten år i Norge. Familie 3 er ikke en del av analysen ettersom mor er etnisk norsk, og jeg ikke har intervjuet far.

10.18.6 Familier med botid i Norge på et til tre år

Fem familier i utvalget har en botid i Norge på et til tre år. I familie 2 fører stefar ordet under intervjuet. Ettersom han har høyere utdanning fra hjemlandet har han selv erfaring fra et skolesystem, og fremmer en rekke kritiske synspunkter i forhold til hvordan det norske utdanningssystemet ivaretar somaliske elever. Stefarens primære innvending dreier seg om at det er elevens alder, og ikke kunnskapsnivå, som avgjør hvilket trinn eleven plasseres i etter et års skolegang i mottaksklasse. Stefar selv forteller at han bruker mye tid på å hjelpe stedatteren med leksearbeid, og at han har en god dialog med skolen. Læreren rapporterer om en svært begrenset kontakt med hjemmet. Ingen av de foresatte behersker norsk, og det er svært varierende hvem som stiller på konferansetimer.

I familie 4 er det far som styrer samtalen under intervjuet. Fars utsagn er i stor grad på kollisjonskurs med lærers oppfatninger av elevens kunnskaper. Far mener blant annet at sønnen både snakker og forstår norsk, og at han trives på

skolen. Læreren forteller om en gutt som ikke kan kommunisere på norsk, og som har høyt fravær – antakelig på grunn av vantrivsel. Far virker tilsynelatende svært positivt innstilt til det norske utdanningssystemet, men han svarer unnvikende på mange av mine spørsmål, og inntrykket jeg sitter igjen med er at far på grunn av store kommunikasjonsproblemer vet lite om sønnens skolegang og det norske utdanningssystemet (selv om han forsøker å fremstå som positiv og informert om sønnens skolegang).

I familie 8 har far og barna bodd tre år i Norge, mens mor har vært her i sju år. Ettersom det er far som styrer samtalen under intervjuet er det hans holdninger som kommer til syne i denne sammenheng. Hva angår fars deltakelse på foreldremøter og konferansetimer er det usikkert i hvor stor grad han har deltatt i slike fora. Far sier selv at han deltar i slike møter, mens lærer rapporterer at han aldri har møtt far. Far poengterer imidlertid at han er meget kritisk til det norske utdanningssystemet. Han mener at barn har for stor frihet i Norge, og at de ikke blir pushet hardt nok. I tillegg har han den oppfatning at norske elever i for liten grad respekterer lærerne.

I familie 12 har mor bodd i Norge i fem år mens datteren som er elev ved en av prosjektskolene bare har bodd her i tre år. Ettersom mor ikke hadde noen tilknytning til den norske skolen før barna kom, legges en botid på tre år til grunn i analysen. Datteren er en utfordrende elev, og mor mener dette i stor grad skyldes det norske utdanningssystemet, som hun hevder gir elevene altfor mye frihet. Mors oppfatning er at systemet legger opp til at barna får mangelfull respekt for både foreldre og lærere ved at systemet gir barna makt ved å henvise til lover og regler som ”beskytter barna mot foreldrene”. Dette gjør det vanskelig for foreldrene å overbevise barna om at skole og utdanning er positivt, mener mor.

Familie 14 har en rekke likhetstrekk med familie 4. Mor svarer unnvikende på mine spørsmål, og vil heller snakke om boligsituasjonen og klimaet enn om

forholdet til datterens skole og lærere. På mine spørsmål om kommunikasjonen med skolen svarer hun i enstavelser, og jeg får inntrykk av at hun ikke vet hva hun skal si. Hun har ingen oppfatninger om det norske utdanningssystemet. I likhet med familie 4 forteller mor at hun har møtt læreren et par ganger, mens læreren på sin side forteller at mor aldri har dukket opp til avtalte møter.

Oppsummert om de fem familiene som har bodd i Norge i tre år eller mindre finner jeg følgende tre fellestrekk: 1) Foreldrene er kritiske til det norske utdanningssystemet. Kritikken dreier seg utelukkende om at man i Norge tillater for stor grad av frihet for elevene, i tillegg til at man aksepterer elevers manglende respekt for både lærere og foreldre. 2) Foreldrene har begrenset kunnskap om det norske utdanningssystemet, og har problemer med å kommunisere med lærerne. 3) Foreldrene deltar i begrenset grad på foreldremøter og konferansetimer.

10.18.7 Familier med botid i Norge fem til sju år

Fem familier i utvalget har bodd i Norge fra fem til sju år. I familie 13 har mor og barn bodd i Norge i fem år, mens far har bodd lengre i landet. Ettersom familien fikk en relasjon til den norske skolen først etter at barna kom, legges mor og barnas botid til grunn i analysen. Mor fremhever som svært viktig at både barn og foreldre kommer raskt i gang med opplæring i norsk. Hun mener utdanningssystemet i Norge legger forholdene bra til rette for dette, men poengterer at somaliske voksne bør bli flinkere til å fokusere på egen språkopplæring. Selv om denne moren ikke retter kritikk mot det norske utdanningssystemet, mener hun språkopplæringen kunne gått lettere for somaliere dersom nordmenn generelt hadde vært mindre reservert. Mer åpne og tilgjengelige nordmenn ville gjort det enklere for somaliere å praktisere norsk gjennom vanlig dagligtale, poengterer hun.

Mor i familie 10 har bodd seks år i Norge. Hun fremhever betydningen av morsmålsundervisning – jo eldre barna er når de kommer til Norge, dess viktigere er det at eleven så fort som mulig kommer i gang med morsmålsundervisning. Mor mener systemet i Norge fungerer bra, og at det uansett system er utfordrende for somaliske elever å ta igjen flere års tapt skolegang – særlig når primærundervisningen foregår på et nytt og ukjent språk. Denne morens kritikk retter seg ikke mot utdanningssystemet, men mot kommunale fordelinger av boliger til somaliske familier. Hun mener at boligene de barnerike somaliske familiene blir tildelt er altfor små til at man kan legge forholdene til rette hjemme slik at gode lekserutiner kan etableres. Med seks barn og to små soverom mener mor det er umulig å skape rolige arbeidsforhold i hjemmet.

Mor i familie 5, mor og far i familie 6 og mor i familie 7 har bodd sju år i Norge. I familie fem mener mor at hennes barn har vært heldige ettersom de har startet skolegangen i Norge fra første trinn. Denne moren fremmer imidlertid at det norske utdanningssystemet bør være opptatt av å etablere solide ordninger som ivaretar barn som kommer til Norge i høy alder. For å unngå at disse barna kommer skjevt ut og til slutt risikerer å falle ut av utdanningssystemet, mener mor det er viktig at disse ved hjelp av morsmålsundervisning raskt etter ankomst kommer i gang med både norskopplæring og annen opplæring. Mor poengterer videre at foreldrene bør få tilbud om morsmålsundervisning, i tillegg til at de også bør få en grundig innføring og opplæring i hvordan det norske systemet fungerer - spesielt innenfor viktige områder som barneoppdragelse, skole og utdanning. Selv har denne moren deltatt i et opplæringsprogram for somaliske mødre, et tiltak hun fant svært nyttig og verdifullt.

Familie 6 sliter mye med boligproblematikk. De får ikke tilgang til langtids leiekontrakter ettersom ingen vil leie ut til en så barnerik familie over en lengre periode. Far i denne familien mener utdanningssystemet fungerer som det skal, men poengterer i likhet med mor i familie 10 at det bør etableres et bedre system

for fordeling av kommunale boliger til barnerike somaliske familier. Familie 6 bor i en liten leilighet, men det faktum at de må flytte ofte, som medfører hyppige skoleskifter for barna, overskygger utfordringene det å bo i en liten leilighet innebærer. Denne familien har i følge far behov for ro og stabilitet, men får det ikke.

Mor i familie 7 sliter med at sønnen gjentatte ganger har begått kriminelle handlinger, og han befinner seg på barnevernsinstitusjon. Mor mener at sønnen kom skjært ut fordi han etter bare ni måneder i mottaksklasse ble plassert i en ordinær klasse uten morsmålsundervisning. Mor poengterer at en 12 år gammel gutt umulig kan klare å henge med verken språklig eller faglig uten å få morsmålsundervisning over en lengre periode.

Oppsummert om de fem familiene som har bodd i Norge i fem til sju år kan følgende fremheves: 1) Tre av fem familier mener det norske utdanningssystemet bør sørge for at alle somaliske elever som har behov får morsmålsundervisning får dette frem til at de har nådd et språklig nivå i norsk hvor de kan klare seg uten. 2) I to familier fokuseres det på at man i det kommunale systemet som fordeler boliger til barnerike somaliske familier ikke ser sammenhengen mellom små leiligheter og problemer med å følge opp lekser og skolearbeid hjemme. 3) Familiene med botid i Norge på fem til sju år involverer seg mer i barnas skolegang enn de som har bodd et til tre år i landet.

10.18.8 Familier med botid i Norge på ti år eller mer

To familier har bodd i Norge i ti år eller mer. Familie 9 har bodd i Norge i ti år og familie 1 har bodd i Norge i tretten år. Mor i familie 10 fokuserer mye på at det norske utdanningssystemet produserer en rekke tapere på grunn av manglende disiplin i skolen. Hun tror at lærerne gjør så godt de kan, men at et optimalt resultat ikke er mulig når elevene i altfor stor grad får gjøre som de vil. I tillegg til dette hevder hun at problemet eskalerer når elever fra mange ulike

nasjonaliteter samles i et klasserom – dette mener hun øker uroen i timene. Mor retter fokus mot det hun opplever som et strukturproblem, at norske myndigheter og somaliske foreldre ikke klarer å se hverandres ståsted og behov i forhold til å møte de utfordringer både myndigheter og somaliske familier står overfor i det norske samfunnet. Dette er ikke kun relevant i forhold til skole- og utdanning, men er like viktig i forhold til oppfølging fra kommunale sosiale myndigheter. Mor er i familie 9 er også opptatt av morsmålsundervisning for både barn og voksne.

Mor i familie 1 som har bodd i Norge i tretten år mener i likhet mer mor i familie 9 at det er for lite disiplin i den norske skolen, hun har den oppfatning at barn trenger grenser for å kunne prestere optimalt. Ettersom to av hennes barn kom til Norge som småbarn og to av barna er født her, opplever hun få problemer i skolesammenheng. Barna er hundre prosent tospråklige, og er både språklig og faglig helt på høyde med etnisk norske barn. Mor mener likevel at med økt fokus på disiplin i skolen ville både hennes barn og andre barn kunne oppnådd faglig fremgang og bedre resultater.

Oppsummert om de to familiene som har lang botid i Norge kan følgende fremheves: 1) Begge familiene mener det norske utdanningssystemet i for liten grad vektlegger disiplin i skolen, og at man ved økt disiplin kunne oppnådd bedre resultater for elever i Norge uansett etnisk bakgrunn. 2) Den ene familien ønsker å poengtere et strukturproblem - at somaliere og myndigheter generelt sett ikke klarer å se hverandres ståsted. Felles for disse familiene er at de klarer seg bra i Norge, og har barn som er godt integrert i den norske skolen.

I denne delen som skulle gi svar på om botid i Norge og holdninger til det norske utdanningssystemet har betydning for hvordan somaliske foreldre involverer seg i sine barns skolegang i Norge, kan følgende funn trekkes frem: Familier med botid i Norge på tre år eller mindre er mer kritiske til det norske utdanningssystemet enn familier med lang botid. Foreldrene mener at det er for

lite disiplin i den norske skolen, og at elevene har for lite respekt for både lærere og foreldre. I denne gruppen har imidlertid foreldrene begrenset kunnskap om det norske systemet, og de har problemer med å kommunisere med læreren. Foreldre med kort botid har en tendens til ikke å stille på foreldremøter og konferansetimer. Oppsummert kan man si at foreldrene i denne gruppen i begrenset grad involverer seg i sine barns skolegang. Dette kan forklares med at den korte botiden blant annet innebærer at foreldrene ikke er godt nok informert om det norske skolesystemet, og hvordan de som foreldre bør innrette seg for at deres barn skal klare seg så godt som mulig i den norske skolen.

I familiene med en botid på fem til sju år er foreldregruppen godt kjent med det norske utdanningssystemet, og de har en god dialog med barnas lærere. Foreldrene i denne gruppen jobber også aktivt for å bedre tilværelsen for seg og sine barn ved at de kontinuerlig legger innsats i å forbedre boligsituasjonen ved å søke om større boliger samt å klage når de får avslag. I tillegg fremstår de som aktive i forhold til lærerne hva angår krav om morsmålsundervisning eller støtteundervisning for sine barn som har behov for det. Foreldrene i denne gruppen involverer seg godt i sine barns skolegang.

Familiene som har lengst botid i Norge, ti år eller mer, klarer seg meget bra, og har sannsynligvis ikke behov for å jobbe aktivt i forhold til å forbedre skolesituasjonen for sine barn. Elevene i disse familiene er på faglig nivå med etnisk norske barn, og er i tillegg tospråklige. Mødrene i disse familiene er imidlertid opptatt av at man i det norske utdanningssystemet generelt kunne ha oppnådd bedre resultater for elever i Norge uansett etnisk bakgrunn om man la større vekt på disiplin i skolen.

Avslutningsvis før kapitteloppsummeringen i påfølgende kapittel 10.19 nedenfor poengteres at lærerne i vesentlig grad opplever somaliske mødre som positive og konstruktive samarbeidspartnere. Lærerne beskriver en rekke utfordringer som primært dreier seg om språklige kommunikasjonsproblemer. Lærerne fremhever

imidlertid to områder man bør rette både pedagogisk og politisk fokus mot: 1) Kommunikasjon og oppfølging i forhold til familier som har bodd i Norge i tre år eller mindre og 2) Kommunikasjon med somaliske fedre. I særlig grad fremhever flere kvinnelige lærere denne kommunikasjonen som spesielt utfordrende.

10.19 Oppsummering

Kapittel 10 innledes med en gjennomgang av forskningsspørsmålene *hvordan involverer somaliske foreldre seg i sine barns skolegang i Norge? Og hvilke forhold har betydning for foreldrenes involvering?* Målet har vært å kunne si noe om foreldrenes sosiale bakgrunn, skolebakgrunn, botid i Norge og holdninger til det norske utdanningssystemet har betydning for graden av involvering og engasjement i sine barns skolegang og utdanningsmessige fremtid. I kapittel 10.1 ble informasjon om foreldrene presentert i tabellform. En kort presentasjon av hver familie med utgangspunkt i informasjon foreldrene hadde gitt om seg selv samt påfølgende avsnitt med kontaktlærers inntrykk og oppfatning av elevens familie kan leses i appendix H. I kapittel 10.3 - 10.6 ble empiri fra de fem familiene med ”høyere” sosial bakgrunn presentert. Kapittel 10.7 - 10.12 inneholder tilsvarende empiri fra familier tilhørende kategorien ”medio” sosial bakgrunn mens kapittel 10.13- 10.17 på tilsvarende måte presenterer empiri fra gruppen ”lav” sosial bakgrunn. Fra og med kapittel 10.18 presenteres empiriske funn. Forskningsspørsmål 1 A (hvordan somaliske foreldre involverer seg i sine barns skolegang i Norge) ble på bakgrunn av analyse av empiriske data besvart i kapittel 10.18.1. De to første punktene i forskningsspørsmål 1 B (hvorvidt foreldrenes sosiale bakgrunn og skolebakgrunn kan ha betydning for foreldrenes involvering i sine barns skolegang i Norge) ble besvart i kapittel 10.18.4 mens tredje og fjerde punkt (hvorvidt foreldrenes botid i Norge og holdninger til det norske utdanningssystemet kan ha betydning for foreldrenes involvering) ble besvart i kapittel 10.18.5 – 10.18.8.

I den følgende oppsummert sentrale funn fra kapittel 10:

- 1) Samtlige foreldre i materialet mener lærere i den norske skolen er dyktige og sympatiske.
- 2) Flere foreldre mener det er for lite disiplin i den norske skolen.
- 3) Samtlige foreldre er fornøyd med måten konferansetimene er lagt opp.
- 4) Lærerne opplever majoriteten av mødre som solide omsorgspersoner for sine barn, og at mødrene gjør sitt beste for å organisere skolearbeidet hjemme.
- 5) Fedre er ikke i like stor grad som mødre involvert i sine barns skolegang.
- 6) Familier med kort botid i Norge opplever de største utfordringene, og er dårligst informert om hvordan utdanningssystemet i Norge fungerer.
- 7) Foreldre med botid i Norge på fem – sju år er mest aktive og engasjerte for å bedre sine barns undervisningsforhold og familiens boforhold.
- 8) Familier med botid i Norge på ti år eller mer klarer seg bra i Norge, og har barn som er godt integrert i den norske skolen.
- 9) Familier med store barneflokker sliter med å følge opp sine barns skolearbeid på grunn av for små boliger i forhold til familiestørrelsen.
- 10) Jo eldre somaliske elever er når de starter skolegangen i Norge, dess større utfordringer møter de i den norske skolen.
- 11) Somaliske elever som starter skolegangen i Norge fra første klasse klarer seg godt i det norske skolesystemet.

Kapittel 11 vil dreie seg om norske læreres erfaringer i forhold til å ha ansvar for faglig utvikling og oppfølging av somaliske elever i den norske skolen. Innledningsvis presenteres lærerne.

11 ROLLEN SOM LÆRER FOR SOMALISKE ELEVER I DEN NORSKE SKOLEN

11.1 Innledning

I analysefasen er forskningsspørsmålene jeg stilte i kapittel 2.2. viktige å ha klart for seg: 2 A: *Hvordan involverer norske lærere seg i somaliske elevers skolegang i Norge?* Det andre spørsmålet jeg stilte fra lærersiden var: 2 B: *Hvilke forhold har betydning for lærernes involvering?* Jeg vil her søke å få frem forhold ved lærerne og deres bakgrunn som kan ha betydning for deres relasjoner til de somaliske foreldrene og for deres engasjement i somaliske elevers skolegang. Det fokuseres her på følgende forhold som kan ha betydning for lærernes involvering: Lærernes *utdanningsbakgrunn* (lærerutdanning, universitet, tilleggsfag som minoritetspedagogikk, spesialpedagogikk eller lignende), lærernes *erfaringsbakgrunn* i skolen (lang/kort fartstid), lærernes *ståsted* i forhold til en flerkulturell skole og lærernes *holdninger og kunnskap om* somaliske foreldre og elever i den norske skolen.

11.2 Presentasjon av lærerne

Tabell 5 til og med tabell 7 nedenfor viser de 17 lærerne i de tre ulike skolene fordelt på kjønn, antall år i yrket i 5-års intervaller samt en fordeling på utdanning fra universitet, lærerutdanning og eventuell tilleggsutdanning. Tabell 8 viser en samlet oversikt av lærerne tilsatt ved skolene i utvalget. Etter hver tabell følger en kort presentasjon av hver lærer. Navnene er oppdiktet, og valgt ut fra bokstavrekkefølgen i alfabetet.

Tabell 5: ”Lia” skole i en by i Nord-Norge

	<5	5-10	11-15	16-20	>20	Univ	Lærerskole	tillegg
Menn								
Kvinner	3	1			2	1	5	5

Som oversikten over ”Lia” skole viser har seks av lærerne somaliske elever i sine klasser. Samtlige lærere er kvinner, og fem av seks har lærerutdanning. Fem av seks lærere har også tilleggsutdanning. Halvparten av lærerne har vært i yrket i mindre enn fem år, og to har en fartstid på tjue år eller mer. I det følgende presenteres lærerne med ”Lia” skole:

Aina:

Har allmennlærerutdanning, og har i tillegg 2. avdeling spesialpedagogikk. Hun har jobbet som lærer i mindre enn fem år, og har vært tilsatt på Lia skole hele perioden. Aina fremstår som engasjert i intervjuet, og viser interesse for temaene jeg tar opp. Hun presenterer flere av sine egenutviklede arbeidsmetoder, blant annet en ordning hun har tatt i bruk for å opprette og opprettholde en tett dialog med hjemmet i de tilfeller hun erfarer at det er vanskelig for foreldrene selv å ta kontakt. Hun benevner denne ordningen som ”loggbok for mor”. Aina svarer utfyllende på mine spørsmål.

Berit:

Har allmennlærerutdanning og tilleggsutdanning fra universitetet. Hun har jobbet som lærer i ni år, og fremstår som engasjert i de somaliske elevenes vilkår på skolen. Hun kjenner hjemmeforholdene godt. Berit presenterer underveis i intervjuet gjennomtenkte oppfatninger om hva hun mener bør gjøres for å bedre somaliske elevers vilkår i den norske skolen.

Catrine:

Har høyere grad fra universitetet (cand.philol.), men har ut over universitetsgraden tilleggsfag i psykologi. Har vært lærer i omlag 20 år, og har

engasjert seg mye i somaliske elevers forhold i Norge – både i og utenfor skolen. I intervjuet fokuserer Catrine mye på manssrollen i somaliske hjem, og er åpen i forhold til at hennes erfaringer i forhold til somaliske fedre har medført at hun er blitt kritisk og skeptisk til somaliske menn. Dette ønsker hun å snakke mye om i intervjuet, og er særlig opptatt av somaliske jenters vilkår både i skolen og i det norske samfunn for øvrig.

Dina:

Har allmennlærerutdanning, og har jobbet i snart 25 år som lærer. Hun har vært ansatt ved den samme skolen hele sin karriere. Dina har mange års erfaring med den somaliske foreldregruppen, og deler mange av sine oppfatninger og erfaringer med meg. I likhet med Catrine er også Dina kritisk til somaliske fedre, og fokuserer mye på at omsorgsarbeidet mødrene gjør hjemme i forhold til blant annet å sørge for næringsrik mat til barna, har mye å si for å optimalisere elevenes muligheter til å prestere godt i skolesammenheng. Dina er veldig tydelig på det for somaliske elevers velferd er helt avgjørende at mor er til stede som omsorgsperson.

Eva:

Har allmennlærerutdanning med tilleggsfag fra universitetet. Hun har jobbet som lærer i mindre enn 5 år. Hun kjenner både elever og foreldre godt, og har god kunnskap om elevenes bakgrunn og hjemmeforhold. Eva har en rekke oppfatninger om hvordan skole og hjem bør samarbeide for å få til et så bra pedagogisk opplegg som mulig for de somaliske elevene. Blant annet mener hun at både lærere og foreldre bør ha fokus på å benytte seg av språklige ressurser i elevens nære omgivelser, slik at eleven får så mye norsktrening som mulig.

Fanny:

Har allmennlærerutdanning med tilleggsfag fra universitetet. Fanny har i likhet med Eva jobbet som lærer i mindre enn 5 år. Hun kjenner de somaliske elevenes

hjemmeforhold godt, og presenterer interessante pedagogiske opplegg skolen jobber med i forhold til de somaliske elevene.

Tabell 6: ”Bakken” skole

	<5	5-10	11-15	16-20	>20	Univ	lærerskole	tillegg
Menn	1				1	1	1	1
Kvinner	2	2				4		3

Tabell 6 viser at ved ”Bakken” skole har seks av lærerne somaliske elever i sine klasser. Fire av lærerne er kvinner. Samtlige kvinnelige lærere har universitetsutdanning (en av dem høyere grad), en av disse har også tilleggsutdanning. De kvinnelige lærerne har forholdsvis kort fartstid i yrket, to har mindre enn fem års erfaring og to har vært i yrket i 5-10 år. En av de mannlige lærerne har vært i yrket i mindre enn fem år, mens de andre har lang fartstid, mer enn tjue år. En av mennene har lærerskole, den andre universitetsutdanning med tilleggsfag. I det følgende en presentasjon av lærerne:

Gro:

Har universitetsutdanning (cand.mag.) med spesialpedagogisk tilleggsfag. Hun har jobbet som lærer i mindre enn 5 år, og trives for det meste av tiden godt i lærerjobben. Hun påpeker imidlertid at hun har perioder hvor hun ikke trives så godt med å jobbe som lærer. Hun kjenner lite til de somaliske elevenes hjemmeforhold, særlig hva angår guttene. Gro har i liten grad dialog med hjemmene. Hun presenterer likevel konstruktive ideer og oppfatninger om hva hun mener bør gjøres for å forbedre relasjonene mellom skolen og somaliske hjem. Hun er opptatt av at skoleledelsen må legge til rette for skole – hjem samarbeid, og er spesielt opptatt av at ikke bare barna, men også foreldrene må få norskopplæring.

Harald:

Har universitetsutdanning (cand.mag.) med spesialpedagogisk tilleggsfag. Han har jobbet som lærer i mer enn 20 år, og trives svært godt i jobben. Han kjenner de somaliske elevenes hjemmeforhold godt, og har god kommunikasjon med hjemmet (mødrene). Harald fremstår som engasjert, og svarer utfyllende på spørsmålene jeg stiller.

Ivar:

Har lærerutdanning. Han har jobbet som lærer i mindre enn 5 år, og trives godt i jobben. Ivar kjenner elevenes hjemmeforhold godt, og har en god dialog med mødrene. Ivar presenterer en rekke utdanningspolitiske synspunkter og forslag til tiltak for å forbedre somaliske elevers vilkår både faglig og sosialt. Blant annet mener han at et år på mottaksskole for eldre elever er altfor kort tid som forberedelse til ordinær ungdomsskole. Ivar fremstår som engasjert i intervjusituasjonen.

Julie:

Har universitetsutdanning (cand.polit.) med praktisk-pedagogisk tilleggsfag. Hun har jobbet som lærer i mindre enn 5 år, og trives godt i jobben som lærer. Julie kjenner ikke elevenes hjemmeforhold spesielt godt, men mener det er fordi hennes elever nå er gutter, og de er ikke så åpne om sine hjemmeforhold som jenter.

Kari:

Har universitetsutdanning (cand.mag.), og har jobbet som lærer i om lag 8 år. Kari trives veldig godt i læreryrket. Hun kjenner ikke hjemmeforholdene særlig godt, og forklarer dette med at mødrene ikke snakker norsk. Hun poengterer at hun ofte føler dårlig samvittighet, dette fordi hun mener hun har et ansvar som hun ikke greier å oppfylle i forhold til de somaliske elevenes behov for oppfølging.

Linn:

Har universitetsutdanning (cand.mag.) med tilleggsutdanning. Hun har jobbet som lærer i litt over 5 år og trives godt i jobben. Linn synes ikke hun kjenner hjemmeforholdene til de somaliske elevene godt nok. For de somaliske elevene som har spesielle problemer kjenner hun hjemmeforholdene noe bedre, ettersom man da i større grad må ta kontakt med hjemmet.

Tabell 7: ”Sentrum” skole

	<5	5-10	11-15	16-20	>20	Univ	Lærerskole	tillegg
Menn		1	1	1	1	4		1
Kvinner		1				1		

I Tabell 7 ser man at ved ”Sentrum” skole har fem lærere somaliske elever i sine klasser. Bare en av lærerne er kvinne, og hun har vært i lærer i 5-10 år. Mennene er i hver sin kategori hva angår fartstid. Ingen av lærerne ved ”Sentrum” skole har lærerutdanning, samtlig har en universitetsgrad (lavere grad). En har også tilleggsfag.

Magnus:

Har universitetsutdanning (cand.mag.) med tilleggsfag i språk. Han har jobbet som lærer i mer enn 20 år, og trives veldig godt i yrket. Han kjenner de somaliske elevenes hjemmeforhold meget godt, og har en god dialog med hjemmene. Han er den eneste læreren i dette materialet som har besøkt flere av de somaliske elevene hjemme. Magnus er svært engasjert i somaliske elevers vilkår i den norske skolen, og har en rekke utdanningspolitiske oppfatninger som han presenterer i intervjuet. Ettersom Magnus har et brennende engasjement for de somaliske elevene, tok han seg tid til et tre timer langt intervju.

Nora:

Har universitetsutdanning (cand.mag.), og har jobbet som lærer i sju år. Hun trives veldig godt i jobben. Nora kjenner hjemmeforholdene til de somaliske

elevene rimelig godt, og kommuniserer med mødrene pr telefon når det er nødvendig. Hun har god kjennskap til elevenes faglige nivå, og vet også mye om hvordan elevene fungerer sosialt i skolehverdagen.

Odd:

Har universitetsutdanning (cand.mag.), og har jobbet som lærer i nitten år. Han trives ikke alltid i jobben. Han forteller om perioder hvor det er tungt å være lærer, og begrunner dette med disiplinproblemer i skolen. Han vet lite om hjemmeforholdene til de somaliske elevene. Av og til har han telefonisk kontakt med enkelte foreldre. Dette er foreldre (stort sett mødre) til elever som ikke tar med seg nødvendig utstyr til skolen, eller som på andre måter følger skolearbeidet dårlig opp. Odd kjenner jentene bedre enn guttene fordi han synes det er lettere å kommunisere med de somaliske jentene. Somaliske gutter mener han det er vanskelig å komme inn på.

Per:

Har universitetsutdanning (storfag), og har jobbet som lærer i 12 år. Han trives greit nok i jobben som lærer, men vil ikke si at han trives godt. Per kjenner i liten grad til de somaliske elevenes hjemmeforhold, og mener dette henger sammen med at foreldre og elever ofte snakker dårlig norsk. Dette gjør det vanskelig å føre uformelle samtaler om hjem, barn og så videre.

Robert:

Har universitetsutdanning (cand.mag.), og har jobbet som lærer i syv år. Han trives godt som lærer, men kjenner i liten grad de somaliske elevenes hjemmeforhold. Han poengterer imidlertid at han ringer hjem hvis eleven skulker. Robert mener han ofte møter to kategorier somaliske foreldre; de som er superaktive og de som er apatiske, han ser sjelden en mellomvariant.

Tabell 8: Oversikt over samtlige lærerinformanternes kjønn, antall år i yrket i 5-års intervaller, utdanning (universitet, lærerskole, tilleggsutdanning)

	<5	5-10	11-15	16-20	>20	Univ	Lærer skole	Tillegg
Menn	1	1	1	1	2	5	1	2
Kvinner	5	4			2	6	5	8

Tabell 8 viser at det ved de tre skolene "Bakken", "Lia" og "Sentrum" er til sammen sytten lærere. Elleve kvinner og seks menn. Kvinnene har relativt kort ansiennitet i yrket, fem har vært lærere i mindre enn fem år, fire mellom 5-10 år. To kvinner har en fartstid på mer enn tjue år i yrket. De mannlige lærerne er fordelt i hver sin kategori hva angår antall år i yrket, med unntak av >20 år, hvor man finner to menn. Fem av seks mannlige lærere har universitetsutdanning (lavere grad), en har lærerutdanning. To av mennene har tilleggsfag. Når det gjelder de kvinnelige lærerne er fordelingen cirka 50-50 hva angår utdanning, seks har universitetsbakgrunn (to har høyere grad) mens fem har lærerskole. Åtte kvinnelige lærere har tilleggsfag.

I det følgende presenteres funn fra empirien som illustrerer ulike læreres holdninger og tanker rundt skole – hjem samarbeid, og som kan bidra med noen svar på forskningsspørsmålene 2 A og 2 B. I 2 A stilles spørsmål om *hvordan* norske lærere involverer seg i somaliske elevers skolegang i Norge. Dette spørsmålet besvares i kapittel 11.6. De to første punktene som ble reist i forskningsspørsmål 2 B var hvorvidt lærernes utdanningsbakgrunn og erfaringsbakgrunn kan ha betydning for lærernes involvering i somaliske elevers skolegang. Tredje og fjerde punkt i spørsmål 2 B dreier seg om hvorvidt lærernes ståsted i forhold til en flerkulturell skole, samt lærernes holdninger til somaliske foreldre og elever i den norske skolen kan ha betydning for lærernes involvering.

11.3 Lærernes utdanningsbakgrunn og erfaringsbakgrunn. Betydning for involvering i somaliske elevers skolegang

I dette kapitlet besvares forskningsspørsmål 2 B første og andre kulepunkt.

Aina har lærerutdanning med spesialpedagogikk som tilleggsfag. Hun har vært lærer i mindre enn fem år, men har vært med på å utvikle ulike pedagogiske opplegg som hun praktiserer i relasjonen skole – somaliske hjem. Hun har et ønske om at skolehverdagen skal fungere så godt som mulig for aller parter. Aina er spesielt interessert i å avhjelpe mødre så godt som mulig ettersom hun har oppfattet at det ikke er lett for somaliske mødre å henge med i en norsk skolesetting. Om sitt pedagogiske opplegg sier Aina følgende:

Mor tar ikke selv kontakt med skolen, så for å forsikre oss om at beskjeder når hjemmet skriver vi i en leksebok – en loggbok med beskjeder til mor - som han har i sekken. Det som står der blir fulgt opp i hjemmet, men hun kommuniserer ikke tilbake. (Aina).

Aina forteller videre at moren til eleven hun omtaler i sitatet ovenfor var veldig bekymret for sin sønn da han skulle begynne på ungdomsskolen. Aina prioriterte derfor å følge både elev og hjem tett en periode slik at mor skulle føle seg trygg på at skolen hadde fokus på elevens beste. I kjølvannet av dette ønsker Aina å involvere helsesøster i skole – hjem- relasjonen. Hun skisserer sitt forslag til tiltak slik:

Jeg snakket senest i går med helsesøster, for hun har jo sånne samtalegrupper med småbarnsforeldre – men jeg tenkte at det er jo like viktig, og dette gjelder jo både somaliske foreldre og andre foreldre, men det er like viktig med sånne samtalegrupper for tenåringsforeldre.. En gruppe med foreldre som veileder hverandre med helsesøster eller en annen type terapeut til stede.. Som kan sette i gang ting.. For det er veldig mange foreldre som savner det, og sikkert også somaliske foreldre.. Ikke minst kanskje som vil vite hvordan norske foreldre gjør det, i forhold til hva de syns er greit og hvilke grenser de har. For barna sier jo en ting – ”alle får lov til det” og så videre. Alle foreldre har behov for å snakke om grensesetting og.. Så kanskje helsestasjonen kunne ha involvert seg på dette området også? For de har jo ansvar helt opp til barna er atten.. (Aina).

Berit har lærerutdanning med tilleggsfag fra universitetet og har jobbet som lærer i ni år. Berit fremstår i likhet med Aina som opptatt av å yte sitt beste for at de

somaliske elevene skal klare seg godt i den norske skolen, og senere i det norske samfunnet. Hun påtar seg imidlertid ikke selv ekstraoppgaver som for eksempel å lage en egen ”loggbok” for mor, slik Aina gjør. Berit er i større grad opptatt av at norske myndigheter bør legge forholdene bedre til rette for somaliske foreldre ved å tilby nødvendig og relevant bistand. Når det gjelder Berits kommunikasjon med hjemmet praktiserer hun en ordning hvor eleven selv skriver i meldingsbøkene og at mor bare signerer. Hun innser at dette ikke er ideelt, spesielt ikke for mor – og poengterer følgende:

Jeg tenker at mor burde hatt en kontaktperson som kan hjelpe henne, en fra det norske samfunnet som kunne bistått henne med alle disse tingene, hva hun har krav på, hva hun må gjøre og så videre. Det er jo ting her som hun ikke aner noe om.. De er jo helt prisgitt at vi som lærere hiver oss rundt og får ordnet og søkt til PPT og.. Det skulle vært ordnet med kursing og slike ting som vi lærere ser det er behov for (Berit).

Gro, som har universitetsutdanning med praktisk-pedagogisk tilleggsfag har vært lærer i mindre enn fem år. Hun trives ikke alltid like godt i jobben som lærer. Gro kjenner ikke hjemmeforholdene i det hele tatt, hun har verken møtt foreldrene eller hatt muntlig kommunikasjon med hjemmet. Hun forteller at hun pleier å sende skriftlige beskjeder med elevene hjem. Når jeg stiller Gro spørsmål om hva hun mener man bør gjøre for å løse utfordringene i forhold til kommunikasjon med somaliske hjem, sier hun:

Såne selvfølgelig ting som at foreldrene må få norskopplæring, foreldrene må nesten tvinges til det. For de skal jo følge opp sine barn, og det går jo ikke nå (Gro).

Gro er også opptatt av skoleledelsens rolle i forhold til forbedrede relasjoner mellom skole – hjem. Hun sier:

Ledelsen må legge ting til rette sånn at det blir lettere for alle parter å møtes, og så må foreldrene ville det – og skjønne at det er fornuftig og viktig (Gro).

Ivar har jobbet som lærer i mindre enn fem år, og han ble tilsatt ved ”Bakken” skole umiddelbart etter avgangseksamen fra lærerskolen. Han er ung og

entusiastisk, og trives godt i jobben. Han mener ledelsen ved skolen gjør en solid jobb, men er fortvilet over at, som han sier:

... For å ta det rett fra hjertet, så er det pedagogiske opplegget rundt fremmedspråklige elever som kommer til norsk skole i ungdomsalder... Jeg mener det er å be om trøbbel å sende dem rett ut i ungdomsskolen etter et år på mottak.. Det er.. Sosialiseringmessig sett så er det sikkert ok, men å kreve.. Med de ressursene skolen her, så går de for lut og kaldt vann (Ivar).

Ivar er opptatt av å etablere god kommunikasjon med hjemmet, og han har valgt mobiltelefon som primær kommunikasjonskanal. Han sier:

Jeg gir ut mitt mobilnummer på første foreldremøte, og poengterer at jeg ikke ønsker å bli nedringt av foreldre, men hvis det er noe spesielt.. Hvis det for eksempel er noe etter skoletid som de vil gi beskjed om, så syns jeg det er greit at de har nr. mitt. Så får jeg heller sette grenser selv for hvor mye jeg involverer meg utenfor arbeidstid. Men det har fungert veldig greit, det er ingen som utnytter det av dem jeg har hatt hittil. Så det går veldig greit, det kan være en sms som for eksempel går på at Sua kommer for sent en dag – så får jeg en sms om at hun har forsovet seg. Det er primært meldinger, altså – men de har ringt også da (Ivar).

Han utdyper betydningen av en god dialog med foreldrene, hvor han poengter følgende:

Det er klart at kommunikasjon med hjemmet er med på å øke sjansene for å få til et resultat som vi ønsker. En positiv dialog med hjemmet er en viktig forutsetning for å drive en god skole (Ivar).

Magnus har vært lærer i over tjue år, og trives svært bra som lærer i en flerkulturell skole. Han har mye positivt å si om somaliske mødre, og kjenner flere av dem meget godt. Han har god kunnskap om hjemmeforholdene til sine elever. Hovedårsaken til det er fordi han som en del av å opprette en god dialog med somaliske foreldre besøker familien hjemme i forbindelse med elevens skolestart. Om hjemmebesøk sier han følgende:

I de familiene jeg har sett, selv familiene til barneranerne – når du kommer hjem er det orden og velstelt og... Men det er jo forferdelig mange folk.. Jentene har veldig ofte hauger med oppgaver, det er lyd og styr i alle rom – og de elsker å være sammen. Det er vel noe av det.. Det gjelder de fleste

innvandrerefamilier, de er jo veldig glade i hverandre alle sammen – så det med å sitte alene på et rom og gjøre lekser.. (Magnus).

Magnus legger stor vekt på at både foreldre og elever skal føle seg trygge på at det legges til rette for at elevene skal ha så gode vilkår som mulig i skolen. Han oppfordrer foreldre til å kontakte han, enten ved oppmøte eller å ringe ved behov. Han tar også selv kontakt med foreldre pr. telefon hvis han mener det er nødvendig. Magnus sier:

Jeg yter sørvis og gjør så godt jeg kan for at de skal bli beroliget og få svar på det de spør om. Og det merker man jo at de er veldig takknemlige for. Men det er vel egentlig.. Jeg føler vel at egentlig litt som jeg gjør med vietnamesere og kinesere, at det er veldig respekt for læreren. Læreren er jo ofte en som er veldig langt der oppe på en måte, det er vanskelig å se på læreren som et vanlig menneske. Sånn sett kan du si at avstanden er veldig, veldig stor fra en muslimsk, sort somalisk mor til en norsk hvit lærer – mann. Det føler jeg nok (Magnus).

Odd har universitetsutdanning (cand.mag.), og har vært lærer i over tjue år. Han trives ikke alltid så godt som lærer, og blir ofte sliten av jobben. Han kjenner ikke hjemmeforholdene til de somaliske elevene særlig godt, men har av og til telefonisk kontakt med enkelte foreldre. Kontakten dreier seg da ofte om at eleven ikke har med seg nødvendig utstyr på skolen, eller at eleven ikke møter presis. Når jeg spør Odd om hva som ville ha gjort hans jobbsituasjon lettere, sier han:

At ledelsen på skolen tilrettelegger litt bedre.. Mer forutsigbarhet.. (Odd).

Jeg ber Odd fortelle hva han mener kjennetegner foreldrene han kjenner best til. Han svarer:

De som jeg kjenner godt.. Det er jo de som er positive når jeg tar kontakt.. At de liksom ringer tilbake og at de vil.. Skjønner at det er greit at jeg ringer.. Men de som snakker norsk dårlig.. Da er det vanskelig å få kontakt, og når en får kontakt så kanskje ikke foreldrene.. Så snakker man forbi hverandre, og det er vanskelig (Odd).

Til tross for at Odd har jobbet som lærer i over tjue år har han ikke etablert egne rutiner for å etablere en god dialog med somaliske hjem. Odd venter på at ledelsen skal tilrettelegge bedre, og tar sjelden kontakt med hjemmet. Han poengterer i samtalen at han gjerne vil at foreldrene skal møte han på en positiv måte når kan kontakter dem, men han ønsker ikke å utdype dette utsagnet.

Med fokus på den betydning lærernes utdanningsbakgrunn og erfaringsbakgrunn har for involvering i somaliske elevers skolegang i Norge kan følgende oppsummeres:

Et sentralt funn fra mitt materiale er at de aller fleste lærerne, uansett fagbakgrunn og fartstid i yrket, rapporterer at de gjør så godt de kan for at somaliske elever og foreldre skal ha så optimale forhold som mulig i den norske skolen. Hva angår lærernes involvering i de somaliske elevenes skolegang viser min empiri at det ikke er forskjeller på om lærerne har lærerutdanning eller universitetsutdanning, ei heller om de har kort eller lang fartstid i yrket. En av lærerne (Magnus) som har vært lærer i over tjue praktiserer en ordning med hjemmebesøk hos nylig tilflyttede somaliske familier, mens en annen lærer med nesten like lang fartstid (Odd) synes det er vanskelig å oppnå kontakt med både foreldre og elever – og han kjenner i liten grad elevenes hjemmeforhold.

De samme motsetningene fremkommer i kategorien lærere som har mindre enn fem års fartstid i yrket. Her ser vi for eksempel at Ivar, som har lærerbakgrunn og som har jobbet som lærer i mindre enn fem år, legger mye innsats i å bli kjent med de somaliske hjem, mens Gro som også har kort fartstid i yrket synes kontakten med hjemmet er utfordrende – dette til tross for at hun har både spesialpedagogikk og praktisk-pedagogisk utdanning i sin universitetsgrad (cand.mag. med tilleggsfag).

Hva angår ulikheter mellom kvinnelige og mannlige lærere har jeg med bakgrunn i det empiriske materiale kunnet trekke ut følgende: Majoriteten av både

kvinnelige og mannlige lærere forteller at somaliske jenter oppleves som mer åpne og informative om deres hjemmeforhold enn somaliske gutter. Det kan ut i fra dette se ut til at både kvinnelige og mannlige lærere har lettere for å kommunisere med somaliske jenter enn med somaliske gutter. Noen kvinnelige lærere rapporterte i tillegg om et helt spesielt og nært forhold til enkelte somaliske jenter. Dette dreide seg om jenter som knyttet sterke bånd til sin lærer fordi de hadde behov for å betro seg til en voksen om det jentene oppfattet som urimelige og urettferdige hjemmeforhold - der jentene opplevde å måtte stå til tjeneste for familien, mens brødrene utelukkende var tjenestemottakere. Når jeg spurte disse lærerne om hva de mente kunne være årsaken til at kvinnelige lærere oppnår tette kontakt med de somaliske jentene, antar de at forklaringen kan være at det er mer ”komfortabelt” for somaliske jenter å forholde seg til en annen person av samme kjønn, dette fordi gode kvinnelige muslimer ikke skal omgås menn i for stor grad. En annen årsak mener de kan være at guttene ikke har det samme behovet for å betro seg, ettersom de antakelig ikke i samme grad som jentene opplever hjemmeforholdene som urimelig og urettferdige.

Variabelen trivsel ser ut til å ha stor betydning for lærernes involvering i elevenes skolegang. Hvorvidt læreren trives i jobben preger både graden av og kvaliteten på involvering i elevenes skolegang. Lærere som rapporterer at de opplever jobben som så utfordrende at det går ut over trivselen, involverer seg i mindre grad i elevenes skolegang enn lærere som trives i jobben. Denne gruppen er også mindre kreative i forhold til å finne frem til gode løsninger for å opprette en konstruktiv dialog med de somaliske foreldrene. Lærere som ikke trives mener dessuten at ledelsen ikke legger forholdene godt nok til rette for at lærerne skal kunne gjøre en god jobb. Lærere som rapporterer om vantrivsel har i tillegg den oppfatning at ”systemet” i samfunnet svikter. I større grad enn lærere som trives, fokuserer disse lærerne på at foreldrene selv har et vesentlig medansvar for at dialogen med skolen skal fungere, og trekker frem manglende kompetanse i norsk som den viktigste faktoren for at dialogen med lærerne ikke fungerer godt

nok. Fra kapittel 11.3 vil jeg trekke frem følgende funn som har særlig betydning for lærernes involvering i somaliske elevers skolegang i Norge:

- 1) Trivsel i læreryrket har vesentlig betydning for både graden av involvering og kvaliteten på involvering. Lærere som trives er mer kreative i forhold til å finne frem til konstruktive løsninger for å opprette en god dialog med hjemmet.
- 2) Lærerne fremstår som spesielt engasjert i forhold til de somaliske elevenes vilkår når de opplever at foreldrene ønsker å lære seg norsk.
- 3) Det er lettest for lærerne å oppnå kontakt med somaliske jenter.
- 4) Lærernes utdanningsbakgrunn (universitetsutdanning eller lærerutdanning) har i dette materialet ikke betydning for graden av involvering i somaliske elevers skolegang.
- 5) Lærernes erfaringsbakgrunn (kort eller lang fartstid i yrket) har i dette materialet ikke betydning for graden av involvering i somaliske elevers skolegang.
- 6) Om lærere har tilleggsfag (minoritetspedagogikk/spesialpedagogikk eller tilsvarende) har i dette materialet ikke betydning for graden av involvering i somaliske elevers skolegang.

11.4 Lærernes ståsted, holdninger til og kunnskap om somaliske foreldre og elever i den norske skolen

I dette kapitlet besvares forskningsspørsmål 2 B tredje og fjerde kulepunkt.

For å være så godt rustet som mulig til å hjelpe somaliske elever med å prestere godt i skolesammenheng, kan et viktig grep være at kontaktlærer tilegner seg så god oversikt som mulig over elevenes faglige nivå når de skrives inn i skolen. For at elevene skal få optimale læringsvilkår vil det imidlertid også være av betydning at lærer kjenner elevens hjemmeforhold; hvem foreldrene er, antall søsken, boforhold etc. Mitt materiale viser at det blant lærerne er ulik kunnskap om elevenes hjemmeforhold, men i de tilfeller der lærerne har god oversikt over

hvordan eleven lever og bor, er det fordi lærer og elev og/eller lærer og mor har etablert en god dialog. I noen tilfeller har eleven selv fortalt læreren om sine hjemmeforhold, dette dreier seg primært om jenter som åpner seg for kvinnelige lærere.

Lærerne oppgir flere forklaringer på hva som karakteriserer relasjoner der de kjenner noen hjemmeforhold bedre enn andre i den somaliske gruppen. ”Problematisk forhold” er oppgitt som en årsak. Dette kan være elever som har det vanskelig hjemme, som har vært innblandet i kriminelle handlinger, eller som skulker mye – forhold som innebærer at læreren ser seg nødt til å etablere kontakt med hjemmet. I disse tilfellene er det gjerne slik at lærer i løpet av ”problemløsningsperioden” blir godt kjent med den eller de foresatte (i dette materialet dreier det seg om mor), og at man etter denne ”bli-kjent-fasen” etablerer en vedvarende god og nær dialog. En annen årsak til at lærere kjenner noen elevers hjemmeforhold bedre enn andre er fordi enkelte somaliske jenter åpent forteller om hvordan de har det hjemme. En tredje årsak er at både elever og foreldre har så god kompetanse i norsk at det er mulig å føre en samtale hvor begge parter kan gjøre seg forstått, og hvor man dermed kan snakke om uformelle tema som ”vær og vind, barn og familie og så videre”. Slike sosiale og uformelle samtaler medfører at lærerne blir bedre kjent med elevenes hjemmeforhold. I det følgende presenteres deler av mitt intervjumateriale som utdyper poengene fremmet ovenfor:

11.4.1 Elever som har det problematisk

Som jeg kort presenterte ovenfor mente flere lærere at de kjenner best til hjemmeforholdene til elevene som på en eller flere måter har det vanskeligere enn andre. Harald sier følgende om dette:

Man vet mest om de som har det problematisk hjemme. Det er jo de som man mest naturlig følger opp (Harald).

Ivar er inne på det samme:

Jeg kjenner mor til en av jentene over middels av hva man kan forvente å kjenne foreldre etter å ha hatt dem et år – det er fordi hun har vært involvert i noen saker som har gjort at jeg har hatt en bra dialog med mor, og holder den fortløpende (Ivar).

Linn utdyper dette poenget, hun sier:

Det er nok problemene som de har her på skolen som gjør at jeg nå kjenner hjemmeforholdene godt, men ikke bare det. Det er vanskelig å si.. Det er også litt med hvordan elevene selv er, hva de forteller og hva de ikke forteller (Linn).

11.4.2 Jenter forteller mer om hjemmeforholdene enn gutter

Flere av lærerne er inne på at somaliske jenter er mer åpne i forhold til å fortelle om sine hjemmeforhold enn hva guttene er. Om dette sier Gro:

Jeg vet ikke riktig hvorfor, men jeg kjenner jo jentenes hjemmeforhold mye bedre enn guttenes.. Når de er tenåringer er det jo på en måte stor forskjell på jenter og gutter i forhold til hva de forteller og.. Gutter har ikke behov for å si de tingene der, og i hvert ikke til lærerne sine.. Kanskje noen.. Mens jenter gjerne vil snakke om sånne ting (Gro).

Catrine som har hatt mye å gjøre med somaliske jenter forteller dette:

Jeg har jo hatt flere jenter som har fortalt veldig åpent om hvordan ting er.. Ja, at de må være hushjelp hjemme, at de må gjøre alt og guttene trenger ikke å gjøre noe.. Jentene får ikke gå ut, de får ikke gå på kino, de får ikke gjøre noe.. Guttene får gjøre hva de vil.. Det er liksom sånn de fremstiller det, og det virker jo sant. (Catrine).

Catrine forteller videre om en konkret sak som angår ei somalisk jente, og som hun håndterer mens mitt feltarbeid ved skolen pågår. Følgende dialog mellom henne og meg presenteres i det følgende:

Catrine: Jenta har problemer, men hva det kommer av vet jeg ikke. Hun har et eller annet psykisk problem, men hva det bunner i vet jeg ikke enda – men vi har meldt det til helsesøster. Helsesøster har innkalt jenta til flere møter, og har snakket med henne, for hun forteller ganske grove ting.. Fortellinger om hennes

liv, at hun for eksempel er gift.. Eller at hun skal bli giftet bort nå, og hun er bare tretten år (Catrine).

Jeg: Har du inntrykk av at hun sier det fordi at hun er psykisk syk?

Catrine: Ja, altså først trodde vi på dette her – og vi satte i gang et stort apparat med helsesøster, og diskuterte hva vi skulle gjøre med saken og så videre. Og helsesøster hadde to samtaler med henne sammen med tolk, så hadde hun en samtale til nå i forrige uke. I den siste samtalen sa jenta at hun ikke skjønnte hva helsesøster snakket om, hun hadde aldri hørt om problemet før.. Så noe er galt.. Om det er sant, eller om det er hun som er.. For vi fikk høre fra flyktningehelsesøster at denne jenta har sagt ting før.. Gjort noe av det samme.. Ja.. Som kanskje ikke er sant.. Dermed vet jo ikke vi om dette er sant, eller om.. Men uansett så har jo jenta et problem i forhold til noe.. (Catrine).

Jeg: Har helsesøster eller dere prøvd å komme i kontakt med mor om denne saken?

Catrine: Nei, ikke foreløpig.. For dette er jo en veldig ”touchy” sak, så vi måtte jo prøve å tenke nøye gjennom hvordan vi skulle gjøre dette for å unngå å sette jenta i noe.. Hvis dette er sant, så er det jo snakk om å melde opp til BUP, altså.. Da må vel foreldrene kontaktes.. Det er mulig hun var meldt opp.. Ja, dette må vi få en avklaring i, men hun er i hvert fall ikke i flyktningehelsesøstersystemet.. Men de er klar over at det er noe der.. (Catrine).

Denne dialogen er et eksempel på den usikkerhet og frustrasjon lærere ofte står overfor når det gjelder somaliske elevers hjemmeforhold. I dette tilfellet vegret læreren seg for å kontakte hjemmet fordi de rett og slett syns det var en så sensitiv sak at man måtte ”tenke nøye gjennom” problematikken før den kunne presenteres for mor. Dette er trukket frem som et eksempel på en ”ekstrem case”, men slike situasjoner er nok en del av mange læreres skolehverdag.

11.4.3 Jo bedre norskkompetanse hos somaliske foreldre og elever, dess bedre kunnskap har lærere om elevenes hjemmeforhold

Når det gjelder lærernes kunnskap om de somaliske elevenes hjemmeforhold rapporterte flere lærere at det er viktig at også foreldrene behersker norsk. Om dette sier Ivar:

En av grunnene til at jeg kjenner hjemmeforholdene til Sua godt er blant annet fordi mor behersker norsk bedre sånn at det går an å ta en telefon hvis det er noe og gjøre seg forstått – og jeg har møtte henne flere ganger samt snakket med henne flere ganger på telefon, så jeg har hatt hyppigere kontakt (Ivar).

Harald forteller følgende:

Jeg kjenner foreldrene og hjemmeforholdene godt fordi mor også snakker godt norsk, og følger eleven veldig godt opp. Hun kommer til konferansetimer og gjør et godt inntrykk (Harald).

Kari svarer slik når jeg spør om hvor godt hun kjenner foreldrene og hjemmeforholdene til eleven:

Jeg kjenner veldig dårlig til hjemmeforholdene. Jeg har hatt klassen såpass kort, egentlig, og den ene mora har jeg bare hilst på en gang – og da klarte hun så vidt å fortelle hvilken del av byen hun var fra (Kari).

Oppsummert trekker lærerne frem følgende tre forhold som har betydning for hvor godt de blir kjent med elevenes hjemmeforhold:

1. Problemer (eleven har det vanskelig, eleven skulker, deltar i kriminelle handlinger og lignende) innebærer ofte at lærerne blir bedre kjent med hjemmesituasjonen.
2. Somaliske jenter er mer åpne enn somalisk gutter i forhold til sine hjemmeforhold. Noen kvinnelige lærere rapporterer om en nær og åpen dialog med somaliske jenter. Denne åpne dialogen kan medføre at disse kvinnelige lærerne må bruke ressurser på å håndtere problemstillinger i forhold til jentenes fortellinger om vanskelige hjemmeforhold.
3. I de familier hvor foresatte behersker norsk kjenner lærer bedre til elevenes hjemmeforhold enn i familier hvor norskkompetansen er lav.

11.5 Læreres fortellinger om somaliske mødre og fedre

Kulepunkt 4 i spørsmål 2 B referert innledningsvis i kapittel 11 dreide seg om hvorvidt lærernes holdninger til somaliske foreldre kan ha betydning for lærernes involvering. I mitt materiale har de fleste lærerne sagt noe om mor eller far, eller begge foreldrenes rolle og betydning for lærers mulighet for involvering i elevens skolegang og hjemmeforhold. Det er stort sett mor som er omtalt ettersom lærerne i mange tilfeller ikke har vært i kontakt med far. I de familier hvor husstanden også inkluderer en mann, forteller flere lærere at de er usikre på om mannen i familien egentlig er stefar, onkel, mors samboer eller om han faktisk er far. Denne usikkerheten lærerne føler er sammenfallende med oppslag i media den senere tid om somaliske familier og mulige fiktive skilsmisser, jf. gjennomgang i kapittel 2.1. Magnus presenterer denne problemstillingen slik:

Det er jo sånn at det er litt vanskelig å få oversikt over dette fordi at de somaliske damene er jo sånn at hvis de ikke liker en gubbe så kaster de han ut, så finner de en ny. Så det er liksom "Hvorfor er ikke far her?" Da ble han kasta ut, så ville hun ikke ha han, så fant hun en ny. Altså, det er til og med litt vanskelig å finne ut hvem som er halvsøsken og helsøsken, for meg virker det ofte som at de ikke vet det. Jeg skal ikke si at det er sånn, men at de som på en måte er søsken er søsken, og de tenker ikke så veldig mye på om de er helsøsken eller halvsøsken. Og om de bor sammen med tantene og onklene sine.. At de ble tatt med på familieforening, fordi det var praktisk – og på denne måte kom de med til Norge. Veldig mange av elevene bor jo ikke hos mor og far heller, og det er selvfølgelig litt touchy – så det blir ikke sagt (Magnus).

Flere av lærerne er imidlertid opptatt av å få frem at de er imponert over mors innsats for sine barn, og at mors rolle har avgjørende betydning for om barna klarer seg tilfredsstillende i den norske skolen. Hva angår mennene i de somaliske husstandene er lærernes holdninger annerledes. I de familier hvor familien inkluderer en mannlig voksenperson, stiller flere lærere seg kritiske til mannen i familien. Et par av de kvinnelige lærerne sier rett ut at de på grunn av negative opplevelser med somaliske fedre er blitt mer og mer kritiske til somaliske menn. I det følgende presenteres deler fra mitt intervjumateriale som

konkretiserer lærernes oppfatninger, først lærernes holdninger til somaliske fedre:

11.5.1 Lærernes holdninger til somaliske fedre

Catrine har vært lærer i den norske skolen i en årrekke, og har med jevne mellomrom opplevd utfordrende episoder med somaliske elever. Catrine er svært kritisk til somaliske fedre og menn, og mener mye av problemene i de somaliske hjem skyldes mannsrollen i den somaliske kulturen. I det følgende forteller hun om en dramatisk episode der to av hennes elever måtte flyttes til en annen by på grunn av en voldelig far:

Ja, jeg har opplevd problematiske hjemmeforhold. Det er jo stort sett bestandig det, for å si det sånn. Det har i alle fall vært flere episoder. Den siste episoden var med to gutter som gikk i klassen i fjor – der har barnevernet tatt vare på begge to og sendt dem til en annen by fordi faren flere ganger holdt på å ta livet av mor. Der var det mye slåssing i hjemmet (Catrine).

I og med Catrines lange fartstid som lærer har hun mange erfaringer som hun ønsker å dele med meg. Catrine er svært opptatt av sine elevers ve og vel, og har blant annet engasjert seg personlig i en sak hvor en av ”hennes” somaliske jenter ble tvangssendt til Somalia av sin far. Følgende dialog mellom henne og meg gjengis nedenfor:

Catrine: Jeg hadde en videregående gruppe i norsk.. Med bare jenter, da – og vi snakket veldig åpent.. Og da var det at en av disse jentene ble sendt til Somalia.. Hun har vært der nå i to år uten at noen har hjulpet oss for å få henne tilbake igjen.. Ja..

Meg: Er foreldrene her?

Catrine: Ja, de sitter på sin gode stol i (Catrine sier navnet på bydelen).

Meg: Mens datteren er i Somalia?

Catrine: I Somalia, ja..

Meg: Hva gjør hun der?

Catrine: Nei, hva er de sier.. Går på skole.. He, he, he.. Ja..

Meg: er det biologisk mor som er i byen)

Catrine. Det vet man jo aldri.. På papiret, ja.. Men det er klart jeg må innrømme at jeg tenker: ”Kan det være moren hennes?” Kanskje ikke, jeg vet ikke..

Meg: Har hun søsken her, da?

Catrine: Ja. De to yngre søstrene bor her.

Meg: Akkurat. Har de noe... (Catrine avbryter meg)

Catrine: De har fått munnkurv.
 Meg: Så de sier ingenting?
 Catrine: Nei. Og de har tatt på seg hijaben.. Og har fått fullstendig munnkurv..
 Meg: Det må være veldig trasig som lærer å... (Catrine avbryter meg)
 Catrine: Jada.. Jeg har jo jobbet med saken i flere år, jeg har jo gjort alt for å prøve å få noen til å hjelpe oss.. Men det er ingen som er interessert. De tør ikke å ta i saken.
 Meg: Men dette er jo en familie med både mor og far. Har du inntrykk av at de er enige om denne avgjørelsen?
 Catrine: Det er bare faren som... Moren har jo vært pasient på psykiatrisk sykehus, og faren kom hit to år etter dem på familiegjenforening.
 Meg: Og da har han tatt kontrollen?
 Catrine: Ja. Og han har sendt henne.. Hun var for frittalende, for vestlig, for opposisjonell..
 Meg: Men har han vært på foreldremøter og foreldrekonferanser?
 Catrine: Jada, jada..
 Meg: Hvordan er han da?
 Catrine: Han er helt grei.. Jeg skrøt av datteren hans, og han var helt enig.. Ja..
 Meg: Og så plutselig... (Catrine avbryter meg)
 Catrine: Ja, han sier at ”vi foreldre gjør akkurat hva vi vil med barna våre”. Og det er den norske regjeringen enig i – det er alle enige i.. Og sånn står den saken, om han vil sende datteren sin til Kuala Lumpur.. Det står han helt fritt.. Så nå vet du det..

Catrine fremstod som opprørt når hun fortalte om denne saken, og hun følte seg maktesløs og ensom i arbeidet med å forsøke å hjelpe jenta. Catrine har opplevd flere lignende episoder. Bestevenninnen til jenta som ble tvangssendt til Somalia ble også i følge Catrine sendt til Somalia på såkalt ”sommerferie”. Catrine forteller at det var faren til jenta som nå er i Somalia som forsøkte å overtale foreldrene til jenta som var på ”sommerferie” til å la deres datter også bli værende igjen der. Jenta klarte å snakke seg hjem til Norge igjen, og har i ettertid fortalt Catrine at det var fordi moren hennes er så glad i henne at hun fikk komme hjem igjen. Hun hadde bedt tynt på telefon om å få lov å reise hjem til Norge, så med støtte og hjelp fra moren fikk hun til slutt returnere.

Dina ønsker også å dele noen av sine opplevelser og erfaringer hun har hatt med somaliske fedre. Hun innleder en historie om en somalisk gutt og hans far med å poengtere at hun mener hun ser stor forskjell på somaliske elever som har en mor sammen med seg i hverdagen. Dina forteller:

Jeg ser stor forskjell på de som har en mor, og jeg har et veldig godt eksempel fra 90-tallet. Det var en gutt som hadde bodd sammen med faren sin i et mottak

på Vestlandet. Han kom etter hvert hit, og bodde da fortsatt sammen med faren sin. Gutten var hyper, hyper, hyper.. Jeg trodde at han hadde ADHD, men så viste det seg at faren ikke kunne lage mat - så gutten spiste aldri ordentlig mat. Med en gang moren kom snudde det tvert om, for da fikk han ordentlig mat og kroppen roa seg. Moren fulgte i hvert fall opp det med maten, dermed klarte han å konsentrere seg. Og det er mange eksempler på at der det er en mor som står opp og lager mat, at de spiser frokost i det minste.. Om de nå ikke sender med, eller de tar med, så i hvert fall har de nå spist frokost (Dina).

Gro forteller at hun sliter med en somalisk pappa som ikke ser verdien av å komme på konferansetimer. Hun har forsøkt å ta dette opp med han, men får beskjed om at han selv går på skole, og at han derfor ikke har tid til å stille opp på sønnens konferansetimer.

Magnus forteller om ei jente som var forelsket i en gutt som var noen år eldre enn henne:

Hun ble altså truet med juling – men ikke av mor. Far var mer sånn.. Og brødre og onkler som steppet inn og tuktet henne. Og det var jo sånn.. Hvis de fant henne på gata med han der, så fikk hun.. (Magnus).

Som det fremgår av eksemplene ovenfor forteller lærerne om somaliske fedre som fraværende, og som i en norsk setting fremstår som lite kompetente omsorgspersoner for sine barn. Noen lærere har også fortalt om somaliske menn som utagerende og voldsomme mot sine familiemedlemmer. Harald nyanserer dette bildet ved å påpeke følgende:

Jeg synes det er farlig å generalisere, jeg – fordi jeg har opplevd begge deler. Noen fedre som er godt utdannet og som lettere greier å tilpasse seg det norske språket, eller få muligheten til å tilpasse seg det norske språket, og som følger barna godt opp. Så er det andre familier hvor fedre kanskje ikke er så tilstedeværende på en eller annen måte, og hvor mor prøver å følge opp så godt hun kan. Og noen har velutdannede mødre også som greier å følge opp (Harald).

Som jeg var inne på innledningsvis i kapittel 11.5 blir de somaliske mødre stort sett fremstilt i et positivt lys, både som omsorgspersoner for sine barn og i forhold til kommunikasjon med barnas lærere. Til tross for positive erfaringer med mødre etterlyser imidlertid lærerne bedre norskkompetanse hos disse, og

fremmer svake kunnskaper i norsk som det primære hindret for at målet om en optimal dialog skal kunne nås. I kapittel 11.5.2 presenteres eksempler fra empirien hva angår læreres erfaringer med og holdninger til somaliske mødre.

11.5.2 Lærernes holdninger til somaliske mødre

Hvis man ser bort i fra de språklige utfordringer i dialogen mellom norske lærere og somaliske mødre, fremstiller lærerne mødrene i vesentlig grad i et positivt lys. Mange lærere fremhever at mødrene fremstår som opptatt av at barna skal klare seg bra, de er imidlertid også opptatt av at barna skal oppføre seg bra. Mødrene ønsker å ha kontroll. Ivar uttrykker seg slik:

De er vitebegjærlige, og de ønsker å vite.. De er ofte veldig faglig orientert da, om hvordan eleven er i forhold til de andre i klassen.. Og mye mer opptatt av at skolen skal gi beskjed hvis eleven slutter litt tidlig en dag, og ha kontroll (Ivar).

Magnus uttrykker seg også positivt om somaliske mødre. Han sier:

Fra mitt ståsted så er jeg mer forbauset over hvor mye.. Hvor nysgjerrig og interesserte mødrene er, og hvor mye de egentlig stiller opp. Det er egentlig det som forbauser meg. For som oftest er det mor man møter. Selvfølgelig er det noe med at de er uten far, men ikke bare.. Selv der jeg vet det er en mann inne i bildet, så er det mor som stiller opp. Og de stiller sterkt. De har meninger, og.. Det er ikke sånn at de sitter og griper om seg og hører på kjeften de får. Det er ikke sånn. De har meninger, og de gir uttrykk for det – og de er uredde og har en måte å føre seg på som mange andre muslimske mødre ikke har. De er forferdelig tøffe (Magnus).

Som det fremgår av sitatet ovenfor mener Magnus å ha observert en forskjell på somaliske mødre og andre muslimske kvinner. Også Odd har positive erfaringer med somaliske mødre. Han har imidlertid oppfattet at det mange ganger kan være vanskelig å være somalisk mamma i Norge:

Nei... Jeg syns at de.. De prøver mest mulig å ta seg av barna sine altså.. Det gjør de.. Men det er altså.. Man ser jo at det er noen foreldre som har så store problemer på vegne av seg selv at de ikke klarer det. Men jeg syns at.. At de mødrene som jeg har vært borti, de har prøvd alt de makter (Odd).

Nora opplever også somaliske mødre som positive i forhold til kontakten med skolen, men tror mange mødre sliter med å få hverdagen til å henge sammen. Hun mener somaliske mødre prøver så godt de kan, men at det er vanskelig for dem å følge opp barna. Hun sier:

Jeg har jo snakket med.. Hatt samtaler med mor mange ganger i løpet av vinteren, da.. Sånn på telefon og her.. Og de.. Nå har hun jo så mange unger, hun greier jo ikke å holde styr på alle.. Det er vanskelig.. Jeg vet ikke om de hjelper henne noe hjemme med ungene, det virker ikke sånn.. (Nora).

En av de somaliske mødrene som Berit kommuniserer mye med jobber i SFO. Mor ønsker å klare seg selv, og er blant annet opptatt av å kunne kommunisere med datterens lærere uten å være avhengig av tolk. Berit opplever moren som både sterk, oppegående og fornuftig – og forteller om en diskusjon hun hadde med mor om en overnattingstur i regi av skolen, og som mor i utgangspunktet ikke ønsket at datteren skulle være med på:

Datteren fikk først ikke være med, og det gikk jo på overnatting i telt – og at mor var redd for at hun skulle bli gravid og sånn.. Da hadde jeg en samtale med henne på telefon, og sa at det var lærer med, og at jeg godt kunne be den læreren om å følge ekstra nøye med, og at det ikke var miksing i teltene mellom gutter og jenter, men at de lå i hver sine telt. Og i den samtalen så gikk det fra at hun overhodet ikke ville at datteren skulle være med til at hun sa: ”Ok, da stoler vi på at dette går bra”. Så hun er fleksibel, ja. Men mor er jo veldig opptatt av at de vil være norsk. Jenta går på koranskole, og er med der, men moren er veldig tydelig på at de vil være norsk også – både i klesdrakt og det hun sier, at.. Ja, hun er veldig opptatt av integrering (Berit).

Som det fremgår av sitatene ovenfor formidler lærerne positive erfaringer fra sine relasjoner med somaliske mødre. Forhold lærerne trekker frem som de mener virker begrensende både i forhold til en aktiv oppfølging fra mor og en god dialog med lærere, er primært mødrenes begrensende norskkunnskaper. I tillegg mener flere lærere at mange somaliske mødre fremstår som overarbeidet. For det første deltar de fleste mødrene i aktiviteter utenfor hjemmet på dagtid, i tillegg til at de har store barnekull å ta seg av. Mange læreres oppfatninger, jf. kapittel 11.5.1 (også 2.1), er at mødrene i liten grad har hjelp fra mann/samboer til å håndtere

oppfølging av barn og hjem. Konsekvensen blir at hvert enkelt barn får mindre oppfølging fra mor, dette virker også negativt inn på mors tid til kommunikasjonen med det enkelte barns lærer. Man kan kanskje si det så enkelt at hverdagen for somaliske mødre er så hektisk at det er begrenset hvor mye tid de har til overs til hvert enkelt barn. Om åtte barn må dele på mors oppmerksomhet sier det seg selv at det ikke blir så mye tid til den enkelte.

11.6 Hvordan norske lærere involverer seg i somaliske elevers skolegang

I det følgende svar på forskningsspørsmål 2 A *Hvordan involverer norske lærere seg i somaliske elevers skolegang i Norge* før oppsummering av kapittel 11:

Flere lærere fremstår som meget kreative i bestrebelsene etter å finne gode løsninger for å oppnå en konstruktiv dialog med somaliske hjem. Empirien viser at høy trivselsfaktor blant lærerne fører til økt kreativitet. I tillegg til å arrangere obligatoriske foreldremøter og konferansetimer er de fleste lærerne opptatt av å etablere og vedlikeholde en positiv dialog med hjemmet. Dialogen med hjemmet praktiseres på ulike måter, basert på foreldrenes ønsker og behov samt lærernes kapasitet. En lærer (Magnus) gjennomfører hjemmebesøk i forbindelse med skolestart for somaliske elever. Han benytter dette besøket til å kartlegge elevens hjemmesituasjon i tillegg til at han forsøker å etablere en personlig og uformell relasjon til elevens foreldre (oftest mor). Videre inviterer han foreldrene til å ringe eller stikke innom skolen når de måtte ønske, og legger stor vekt på å vedlikeholde en personlig relasjon så lenge eleven er tilknyttet skolen. En annen lærer (Ivar) legger vekt på å være tilgjengelig for foreldrene pr mobil/SMS. Han gir ut sitt mobilnummer på første foreldremøte, og inviterer foreldrene til å benytte SMS for å gi korte beskjeder, eller ringe dersom de har spørsmål eller saker de ønsker å diskutere. En tredje lærer (Aina) har tatt initiativ til å etablere samtalegrupper for tenåringsforeldre i samarbeid med helsesøster. Dette initiativet har hun fremmet på bakgrunn av observasjoner i den somaliske

foreldregruppen der foreldrene har signalisert behov for informasjon om grensesetting og oppfølging av tenåringer. Aina har også etablert en ”loggbok for mor”. Dette er en bok for mor som alltid ligger i elevens sekk. Mor kan se i boka hver dag, og vil der finne nødvendig informasjon og viktige beskjeder. Aina kommuniserer i tillegg pr email til både somaliske foreldre og andre foreldre. En fjerde lærer (Nora) har ofte telefonisk kontakt med de somaliske elevenes mødre, og har god erfaring med bruk av telefon som hjelpemiddel for å opprettholde en konstruktiv kommunikasjon med hjemmet. Oppsummert benytter lærerne en eller flere av følgende verktøy for å involvere seg i somaliske elevers skolegang i Norge:

- 1) Arrangerer foreldremøter jevnlig
- 2) Arrangerer konferansetimer jevnlig
- 3) Telefonkontakt
- 4) SMS
- 5) Email
- 6) Loggbok for foreldre
- 7) Samtalegrupper for somaliske tenåringsforeldre i samarbeid med helsesøster
- 8) Hjemmebesøk i forbindelse med elevens skolestart
- 9) Invitere somaliske foreldre til å stikke innom skolen når de ønsker

11.7 Oppsummering

Kapittel 11 ble innledet med en gjennomgang av forskningsspørsmålene *Hvordan involverer norske lærere seg i somaliske elevers skolegang i Norge?* og *Hvilke forhold har betydning for lærernes involvering?* Målet har vært å si noe om lærernes utdanningsbakgrunn, erfaringsbakgrunn og holdninger i forhold til somaliske foreldre og elever har betydning for lærernes relasjoner til den somaliske foreldregruppen samt deres engasjement i forhold til somaliske elevers skolegang. I kapittel 11.2 ble de 17 lærerne presentert. Når det gjelder lærernes

utdanningsbakgrunn og erfaringsbakgrunn er et sentralt funn at de aller fleste lærere uansett bakgrunn gjør så godt de kan for at de somaliske elevene skal ha så optimale vilkår som mulig i den norske skolen. Jeg har ikke kunnet avdekke vesensforskjeller på lærere med lærerutdanning eller universitetsutdanning, ei heller om de har kort eller lang fartstid i yrket. Når det gjelder kjønnsforskjeller kan det se ut til at både mannlige og kvinnelige lærere har lettere for å kommunisere med somaliske jenter enn med somaliske gutter. Kvinnelige lærere oppnår imidlertid i større grad enn mannlige lærere tettere kontakt med somaliske jenter. Trivselsfaktoren ser ut til å ha stor betydning for lærernes involveringsgrad, både hva angår kvaliteten på og graden av involvering i elevenes skolegang. Lærere som trives er også i større grad opptatt av å utvikle gode relasjoner til foreldrene. Når det gjelder problemstillingen om hvorvidt lærernes *holdninger* til somaliske foreldre kan ha betydning for lærernes involvering, ble det nødvendig å presentere mødre og fedre hver for seg. Dette fordi mange lærere kun kommuniserer med mødre, i tillegg var lærernes oppfatninger av mødre og fedre var svært ulike. Majoriteten av lærerne poengterte at de var imponert over somaliske mødres innsats for sine barn, mens den samme majoriteten kritiserte måten de oppfatter at somaliske fedre håndterer sin familie og sine barn.

I det følgende oppsummert sentrale funn fra kapittel 11:

1. Trivsel i læreryrket har vesentlig betydning for graden av involvering.
2. Lærerne fremstår som spesielt engasjert i forhold til somaliske elevers vilkår når de opplever at foreldrene er positive til skolen, og i særlig grad hvis foreldrene signaliserer at de ønsker å lære norsk.
3. Både kvinnelige og mannlige lærere rapporterer at det er enklere å kommunisere med somaliske jenter enn med somaliske gutter.
4. Kvinnelige lærere oppnår lettest kontakt med somaliske jenter, og oppnår ofte en nær dialog.

5. Lærerne uttrykker beundring og respekt for somaliske mødres innsats for sine barn.
6. Flere lærere rapporterer negative opplevelser i forhold til somaliske fedre.
7. Lærernes utdanningsbakgrunn (universitetsutdanning eller lærerutdanning) har i dette materialet ikke betydning for graden av involvering i somaliske elevers utdanning
8. Om lærere har tilleggsfag (minoritetspedagogikk/spesialpedagogikk) har i dette materialet ikke betydning for graden av involvering i somaliske elevers utdanning.

12 SOMALISKE FORELDRE OG NORSKE LÆRERE – AVSLUTNING

12.1 Visjoner og realiteter i foreldre- og lærergruppen

Følgende motsetninger materialiserer seg: For det første foreldrenes sterke ønsker om en solid utdanning for barna satt opp mot de begrensinger som mange av foreldrene og barna har i forhold til det norske utdanningssystemet. Den andre motsetningen handler om lærernes visjoner om at de somaliske elevene skal klare seg bra på skolen, satt opp mot det forhold at mange lærere mener de ikke greier å gjøre nok for at denne elevgruppen skal kunne oppnå tilfredsstillende resultater i skolen. Et sitat fra mor i familie 1 illustrerer motsetninger somaliske foreldre kan oppleve:

Det er viktig at barna mine gjør det bra på skolen. Datteren min vil gå på helsefag, sønnen min vil bli lege, et tredje at mine barn vil bli psykolog. Hvis de skal få en bra utdanning må de ha veldig gode karakterer for å komme inn. Skal man inn på en bra skole, må man ha gode karakterer (mor i familie 1).

Om sine egne begrensninger i forhold til det norske utdanningssystemet sier mor:

Jeg kan hjelpe barna mine med engelsk og litt matte. De andre fagene klarer de best selv fordi de forstår norsk bedre (mor i familie 1).

Et sitat fra en erfaren lærer illustrerer motsetninger lærere noen ganger kjenner på:

Å få somaliske foreldre på banen har jeg følt som et veldig stort ansvar som er mitt og som jeg ikke har greid å oppfylle. Eleven jeg har nå er en sånn elev som jeg har litt dårlig samvittighet overfor fordi at jeg har ikke... Altså jeg... Jo, jeg har kanskje gjort optimalt i forhold til hva jeg har greid nå, men jeg har ikke gjort det optimalt i forhold til hva de kanskje hadde trengt. Men så kan jeg jo da si at det er så mye at det er for mye for meg. Jeg må bare si det litt sånn for min egen del, ellers så får jeg så innmari dårlig samvittighet, ikke sant? (Kari).

Disse spenningene innebærer at en studie av forholdet mellom somaliske foreldre og lærere i den norske skolen kan lære oss mye om hvilke utfordringer både foreldre og lærere står overfor når det gjelder skole-hjem-relasjoner.

Jeg tenker at de somaliske foreldrene ikke kan pålegges et ansvar i forhold til barnas skolehverdag. Men jeg syns at vi som skolesamfunn gjør svake vurderinger, og jeg er ganske oppgitt over at min somaliske elev har så dårlig grunnkompetanse. Og jeg tror... Hun er kjempeskarp, hun har massevis av evner – men at hun kom så fort over i en vanlig norsk klasse, det tror jeg virkelig har vært en bjørnetjeneste for henne. Hun er veldig villig til å lære og hun ønsker å gjøre det godt, og det er klart at når du da sliter med de helt elementære tingene, og du plutselig går i niende, og skal henge med på et ganske kjapt løp, så er det forferdelig urettferdig (Berit).

Sitatet ovenfor illustrerer et poeng flere lærere mente var viktig å fokusere på: Mange somaliske elever har høy grad av både læringsevne og læringsvilje. Realitetene for en vesentlig del av disse barna er imidlertid at verken skolen eller hjemmet klarer å fange opp elevenes behov slik at de kan komme seg gjennom grunnskoleutdanningen med nok faglig ballast til å klare seg videre i utdanningssystemet. Både lærere, elever og foreldre står overfor store utfordringer, men også mange muligheter i en flerkulturell skole. Dette stiller krav til både enkeltindiver så vel som kollektive sammenslutninger, som lærerkollegiet, elevgruppene og foreldrene – og samarbeidet mellom disse gruppene. Den norske skolen som i over hundre år primært har bestått av etnisk norske elever og foreldre blir i stadig større grad historie. Svært mye har skjedd i Norge siden folkeskolen ble opprettet i 1889. Skolene i dagens Norge, spesielt i de store byene, er preget av en elevmasse med en annen etnisk bakgrunn enn norsk. Jeg har i denne avhandlingen undersøkt hvordan somaliske foreldres relasjoner til skolen opprettes, utformes og vedlikeholdes fra første møte med lærer til relasjonene er etablert. Samtaler med somaliske foreldre og lærere i den norske skolen har vært de viktigste empiriske kildene i denne avhandlingen.

12.2 Å bryte barrierer og bygge relasjoner

Gjennom det empiriske materialet har vi blant annet sett at måten lærer Magnus etablerer relasjoner med de somaliske foreldrene bryter ned barrierer mellom han som etnisk norsk mannlig lærer og somaliske, muslimske mødre (få fedre i Magnus sin gruppe). Når Magnus besøker somaliske familier hjemme, i tillegg til at han også inviterer foreldrene til å oppsøke skolen når de måtte ha behov for det (jf. kapittel 11.2 og 11.3), demonstrerer han et verdifullt fokus på relasjonsbygging og dialog med foreldregruppen. Han forvalter sin lærerrolle slik at gjensidig tillit og konstruktiv praksis etableres og vedlikeholdes mellom foreldrene og han. Denne måten å forvalte lærerrollen illustrerer Anthony Giddens idé om stadig forbedring av relasjoner mellom grupper. Som det fremgår av kapittel 2.8 var målet med Giddens strukturasjonsteori å overskride dualismen mellom individ og struktur som han hevdet preget mye samfunnsteori (Giddens 2002). Aktørene blir i følge ham ofte framstilt som passive og determinert av gitte strukturer og normer. I følge Giddens framholder strukturasjonsteorien at menneskelig handling utføres innenfor en kontekst av pre-definerte sosiale strukturer styrt av ulike sett av normer og regler. Disse er ikke evige og uavhengige av menneskers valg og handlinger. De eksisterer kun fordi de kontinuerlig reproduseres og modifiseres gjennom menneskelig aktivitet. Relasjoner er altså ikke bestemt av gitte strukturer en gang for alle. De kan modifiseres og forbedres gjennom aktørenes bevisste innsats. Dette er helt i tråd med hvordan lærer Magnus kontinuerlig jobber for å oppnå gode og konstruktive relasjoner mellom han som lærer og de somaliske foreldrene. Ved at Magnus praktiserer en ordning med hjemmebesøk, som nok ikke er vanlig blant lærere i den norske skolen, kan man si at Magnus sånn sett bryter en norm - ettersom mange (både foreldre og lærere) vil kunne oppfatte slike besøk som "påtrengende". Magnus sin ordning med hjemmebesøk er imidlertid en god illustrasjon på strukturasjonsteorien "i praksis" - han endrer en norm, og kan dermed bidra til etablere en praksis som kan gjøre det lettere for de somaliske foreldrene å kommunisere med skolen. Ved at foreldrene får besøk av læreren i

sitt hjem, etableres en mer personlig dialog med barnas lærer. En slik dialog vil kunne bidra til at foreldrenes terskel for å oppsøke skole og lærere senkes.

12.3 Somaliske foreldre har sterk tro på utdanning

Somaliske foreldre er ofte ukjent med et skolesystem. Dette innebærer svakere forutsetninger for en smertefri tilpasning til norsk skole. Til tross for dette viser empirien i denne avhandlingen i at majoriteten av somaliske foreldre bosatt i Norge har en sterkt tro på, og et brennende ønske om utdanning for sine barn. Mange foreldre i mitt materiale er på ingen måte fiendtlig innstilt til utdanning (se blant annet deres holdning til disiplin om litt), men gjør tvert i mot mye for å bidra til at barna skal kunne ta utdanning. Hvorfor er det sånn at foreldre som aldri har gått på skole selv nærmest er glødende opptatt av at deres barn skal fullføre en lengre utdanning? Mitt svar er at dette kan ha noe med status og sosial mobilitet å gjøre. De somaliske foreldrene er innforstått med at skolen er løsningen for at elevene skal klare seg og gjøre det bra i det norske samfunnet. Dette i motsetning til mange norske foreldre som nærmest tar for gitt at barna skal ta utdanning.

Når det gjelder disiplin i norsk skole signaliserte de fleste somaliske foreldrene jeg intervjuet vantro over den frie barneoppdragelsen som praktiseres i Norge, og de påfølgende konsekvenser de mener dette får for undervisningsvilkårene i skolen. Dette temaet var foreldregruppen svært opptatt av. Blant annet mener mange somaliske foreldre at den norske skolen bør iverksette tiltak for å innføre mer disiplin i skolen. Skolen skal være et sted for disiplin. Dette er kapital som de somaliske foreldrene innehar, og denne holdningen fra foreldregruppen harmonerer også i stor grad med konklusjonene i en undersøkelse som Utdanningsdirektoratet stod ansvarlig for i 2006:

”Kaos i norsk skole” stod det med store fete typer på Dagbladets forside den 30. oktober 2006. *”For mye bråk i timene, uklare mål og kjedelige arbeidsmetoder”*.

Dette er konklusjonene i den store Elevundersøkelsen i 2006. Nesten 300.000 elever i grunnskolen og videregående opplæring har gitt sin vurdering av skolen, arbeidsmiljøet, undervisningsmetoder og lærere. Det største problemet er for mye bråk og uro i klasserommet. Elevene forteller om en urovekkende mangel på ro og orden på skolen (<http://www.dagbladet.no/tekstarkiv/pdf.php?pa=A&d=2006-10-30&p=18&read=1>. Lesedato 220511). En lærer i mitt prosjekt rapporterer om åpenbare disiplinproblemer i sin gruppe. Følgende dialog mellom læreren om meg handler om én elev, men hun var generelt fortvilet over store deler av elevgruppen:

Lærer: En av mine elever har problemer med å tilpasse seg, så vi har problemer med å holde henne i ro i klasserommet.

Jeg: Hvor er hun når hun ikke er i klasserommet?

Lærer: Hun er vanligvis ute i gangene eller går rundt i området her. Jeg vet ikke hvor hun er bestandig jeg, altså. Men hun er ikke i klasserommet i alle fall.

Jeg: Nei vel.

Lærer: Men hun er innom rundt på skolen kanskje hver dag da – men hun er ikke inne i timene.

Jeg: Men hva gjør du da?

Lærer: Jeg kan jo ikke løpe rundt etter henne. Det blir litt sånn vanskelig det også da. (Kari)

Dette eksemplet illustrerer en situasjon som læreren ikke har kontroll over. Underveis i dialogen ovenfor undret jeg meg over hvorfor læreren ikke grep fatt i problemet, men åpenbart stilltiende aksepterte at en av hennes elever så godt som aldri var til stede i undervisningen. Disiplin og kontroll fra lærerens side var i denne situasjonen helt fraværende. Selv om mange somaliske foreldre, blant annet representert ved moren i sitatet ovenfor, peker på et reelt problem i den norske skolen, er det neppe mange fra norsk utdanningssektor som ber somaliske foreldre om råd i forhold til oppdragelse og disiplin i norsk skole.

Ifølge PISA-rapporten fra 2006 om skoletilstander i Europa er norske skoler blant verstingene når det gjelder bråk i timene. Professor Erling Roland³⁰ ved Universitetet i Stavanger mener dette i stor grad skyldes at det ikke har vært nok fokus på ro, orden og arbeidsdisiplin som viktige verdier (Dagbladet 30. oktober 2006). Skoleforsker Thomas Nordahl påpeker i samme avisartikkel at når læreren fremstår som en tydelig leder og voksenperson blir det mindre uro og bråk. En lærer som går godt overens med elevene sine vil ha mindre uro i klassen – men dette betyr ikke at læreren skal være kamerat med elevene, slår Nordahl fast (<http://www.dagbladet.no/tekstarkiv/pdf.php?pa=A&d=2006-10-30&p=18&read=1>. Lesedato: 220511).

En samtale mellom lærer Magnus og meg illustrerer Nordahls viktige poeng.

Jeg: Opplever du at elever forlater klasserommet uten å be om tillatelse og uten å komme tilbake?

Lærer: Vi har hatt elever som bare har forlatt klasserommet, ja.

Jeg: Hva gjør du da?

Lærer: Eleven har ikke gjort det i mine timer, det ville jeg ikke tillatt. Da hadde jeg stilt meg i døra, og hadde hun likevel gått ut, så hadde jeg fulgt etter og fått henne inn igjen (Magnus).

Eksemplet ovenfor er et bilde på en vellykket og dyktig lærer. Som vi har sett tidligere viser Magnus at han både har interesse for det flerkulturelle samtidig som at han også har både evne og vilje til å prøve ut nye pedagogiske metoder (hjemmebesøk hos somaliske familier). Magnus hadde et usedvanlig nært og godt forhold til både de somaliske elevene og foreldrene. Flere av mødrene fremhevet Magnus som det perfekte eksempel på hvordan de mener en god lærer skal være. Sitatene ovenfor illustrerer at noen lærere lykkes i å opprette og opprettholde kontroll og disiplin i klasserommet, mens andre lærere ikke gjør det.

³⁰ Relevante publikasjoner som Erling Roland har bidratt til: Midthassel UV (red.), Bru E (red.), Ertesvåg SK (red.), Roland E (2011): *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagen og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo. Universitetsforlaget og Midthassel UV (red.), Bru E (red.), Ertesvåg SK (red.), Roland E (2011): *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo. Universitetsforlaget,

Hvorfor noen klarer å oppfylle kravene i forhold til egenskaper den store elevundersøkelsen etterlyser har ikke vært tema i denne avhandlingen, men kan bli gjenstand for en senere undersøkelse. Et spørsmål man da også kan stille er hva skolen som institusjon kan gjøre for å overbringe slik kompetanse som Magnus innehar til andre lærere som ikke har disse kvalifikasjonene. Relasjoner til foreldrene er også avhengig av hva den enkelte lærer gjør for å etablere og vedlikeholde konstruktive relasjoner til foreldregruppen.

12.4 Foreldregruppens ”usynlige kapital”

Pierre Bourdieus begreper om sosial og kulturell kapital har vært sentrale og retningsgivende i forhold til både den teoretiske og den empiriske innfallsvinkelen til prosjektet. Hvilken betydning har somaliske foreldre og elevers sosiale og kulturelle bakgrunn i møte med skolen og lærerne i Norge? Skoleforskere har satt fokus på skolens håndtering av minoritetsspråklige elever og foreldre. Forskningsfunn viser at minoritetsspråklige foreldre har et problematisk forhold til den norske skolen ved at mange foreldre i denne kategorien for eksempel inntar en underdanig og passiv holdning til skolen (Ericsson og Larsen 2000, Loona 1995 og Arneberg 1995). Språklige barrierer og foreldrenes manglende kunnskap om hvordan de kan bli hørt i skolesystemet kan også føre til at foreldrene opplever å bli passive mottakere av lærernes strategier for samarbeid. Også norske forskere er bekymret for de minoritetsspråklige elevenes opplæring.

Vi må slutte å betrakte minoritetselvers ballast som ugyldig kapital som ikke kan innløses i norsk skole. Vi vet fra forskning at et godt utviklet morsmål er gunstig for norskopplæringen. Dessuten vet vi at anerkjennelse av språk og kulturbakgrunn er viktig for å skape trygghet når andrespråket skal læres (<http://dt.no/>, F. Aarsether. Lesedato: 24102004).

Spørsmål relatert til i hvilken grad skole og hjem klarer å etablere et samarbeidsklima som kan legge forholdene best mulig til rette for barnas faglige

og sosiale utvikling debatteres stadig blant forskere, men også her er det bred enighet om at foreldrenes engasjement er viktig i forhold til skoleprestasjoner.

12.5 Devaluering av kulturell kapital og tap av sosial kapital

Med bakgrunn i Pierre Bourdieus begrep om kapitalformer har jeg forsøkt å vise at den somaliske innvandrergruppens ressurser ofte blir devaluert eller usynliggjort i en norsk setting - den kulturelle kapitalen devalueres og den opprinnelige sosiale kapitalen fra Somalia reduseres eller tapes. En synliggjøring av denne problematikken kan bidra til at usynlig kapital omdannes til en potensiell kapasitet. Inspirasjon til denne tenkemåten er hentet fra Bourdieus ønske om at hans akademiske prosjekt skulle bidra til å forandre de reproduserende mekanismer, i særlig grad innenfor utdanningsystemet.

Et eksempel på devaluering av sosial og kulturell kapital ble gjennomgått i kapittel 3.3 der jeg redegjorde for Jay Mac Leods (1987) studie «*Ain't No Makin' It? Aspirations and Attainments in a Low Income neighborhood*». Studien belyser teorien om sosial reproduksjon, og konsekvensen av devaluering av kapital. MacLeod beskriver og analyserer et amerikansk boligprosjekt for ungdom i lavinntektsgrupper. Forskningsprosjektet handler om livsvilkår og atferd blant to ulike grupper tenåringsgutter - The «Brothers» er en gjeng sorte gutter og the «Hallway Hangers» en gjeng hvite tenåringsgutter. MacLeod finner at guttene i begge gruppene utvikler lavere fremtidsaspirasjoner enn det de faktisk hadde i utgangspunktet. The «Brothers» aksepterer ideologien om at suksess er mulig så fremt man har riktige holdninger og at man i tillegg anstrenger seg for å oppnå sine mål. De betrakter the «Hallway Hangers» som tapere, fordi de til tross for at de er hvite, og dermed i følge dem ble født med mye bedre fremtidsutsikter enn sorte, likevel befinner seg i det nederste sjiktet på samfunnets stige (ibid.). Forklaringen MacLeod gir på hvorfor the «Brothers», til tross for at de mener suksess burde være mulig likevel senker sine ambisjoner og fremtidsaspirasjoner er en kombinasjon av at skolen generelt devaluerer deres

kulturelle kapital - lærere har lave forventninger, viser dårlig oppfølging, guttene opplever diskriminering og de sliter med selvbebreidelser. Skolens behandling av ungdommene medfører at guttene yter lite. I og med at de samtidig aksepterer, og også er enige i samfunnets prestasjonsideologi som sier at «det er den enkeltes egenskaper og egen streben som avgjør hvor langt man kan nå», betyr dette at lav grad av egeninnsats fører til høy grad av selvbebreidelser. Kombinasjonen lav egeninnsats/høy grad av selvbebreidelser innebærer reduserte forventninger og fremtidsaspirasjoner (ibid.).

Et annet forskningsprosjekt jeg har vist til i avhandlingen er Engvoldsens (2010) studie ”*Somalisk ungdom i norsk skole. En kvalitativ undersøkelse av beskyttende faktorer blant somalisk ungdom*” Engvoldsen tar utgangspunkt i begrepene beskyttelsesfaktorer, mestring og forebygging. Engvoldsen konkluderer med at kompetente signifikante andre som veiledere og rollemodeller for de somaliske ungdommene fremstår som en sentral beskyttende mekanisme. En somalisk elev som har oppbackende foreldre og støttende lærere samtidig som hun eller han selv har et positivt syn på tilværelsen, vil kunne klare seg like bra som elever som ikke har vært utsatt for risikofaktorer som nevnt ovenfor. Familie 1 fra min empiri er et eksempel på dette. Den somaliske jenta i denne familien har solid støtte fra både lærere og mor, samtidig som hun er en positiv og robust jente som ønsker å få ting til. I følge hennes lærer er det ingen signifikante forskjeller på denne jentas faglige prestasjoner i forhold til etnisk norske elever i samme gruppe. Engvoldsen formidler i sin konkluderende del betydningen av at foreldrene oppnår kunnskap om «alternative reiseruter» dersom barnas ingeniørutdanning ikke blir realisert.

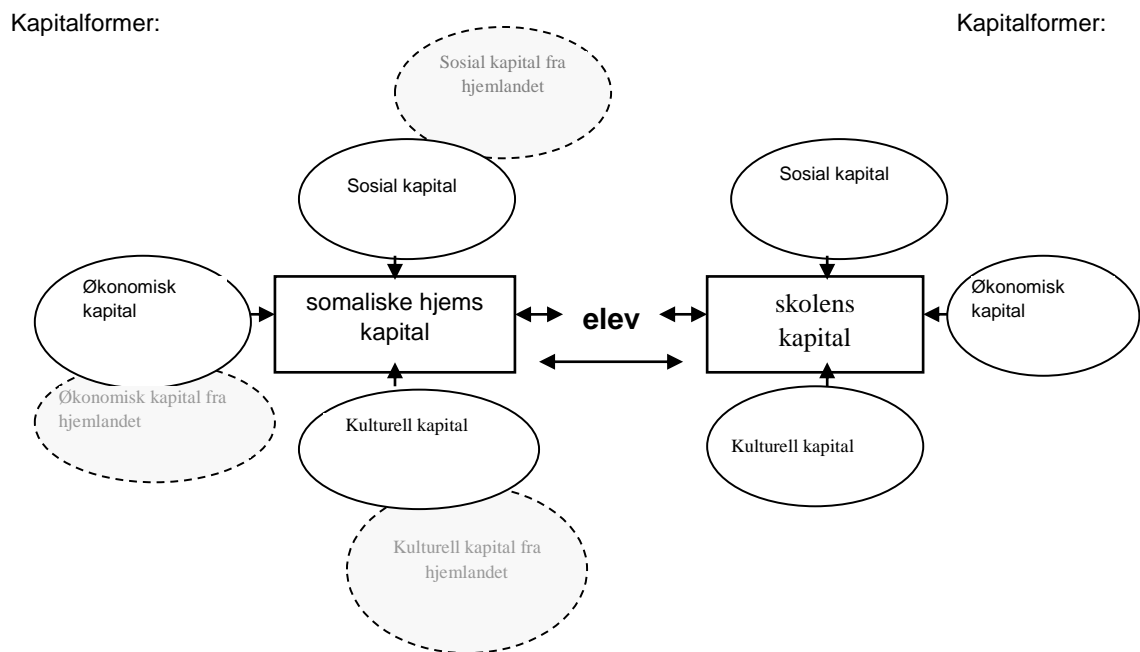
Som jeg beskrev i kapittel 3.6 er det ikke uvanlig at individer taper mye av sin opprinnelige sosiale kapital etter at man nylig har flyttet til et område (Bourdieu 1986). Individene fremstår utad som å ha lav sosial kapital. Når det gjelder somaliernes sosiale kapital i Norge tyder mye på at den forblir lav hva angår norske nettverk. Selv etter Selv flere tiårs botid i Norge er det mange somaliere

som føler seg isolerte i en norsk setting, og har en vedvarende følelse av isolasjon fra det norske samfunnet. Deres sosiale kapital finnes primært i nettverk innad i det somaliske miljøet. Flere av mine informanter påpeker dette gjennom utsagn som at nordmenn ikke ønsker kontakt med utlendinger, eller at nordmenn er vanskelige å bli kjent med. Noen setter også nordmenns manglende interesse for å bli kjent med dem i sammenheng med at det tar lang tid å lære seg norsk – de har ingen å praktisere hverdagsnorsk med. Språket er en viktig del av menneskers kulturelle kapital, somaliere i Norge som ikke behersker norsk mangler dermed en vesentlig del av en viktig og nødvendig kulturell kapital i Norge. Svake språkferdigheter i norsk bidrar til å vanskeliggjøre tilegnelse av annen kulturell kapital. Far i familie 2 (appendix H) illustrerer dette poenget: Han forteller at fordi han ikke fikk med seg dokumentasjon på avlagte eksemaner på høyskolenivå i Somalia er det ikke mulig for han å få godskrevet sin utdanning fra hjemlandet. Det vil ta han flere år å bygge opp igjen sin utdanning, og det mener han at han ikke vil klare – blant annet fordi pensum og undervisning i stor grad foregår på norsk. For denne mannen snakker man altså om en permanent devaluering av kulturell kapital, og hans akademiske posisjon vil aldri bli synliggjort i Norge.

Følgende poeng mener jeg det er viktig å formidle: Den somaliske foreldregruppens ressurser i Norge blir ofte usynliggjort og devaluert i en norsk setting. Ved å synliggjøre denne problematikken kan man bidra til at somaliske foreldre får anledning til å omdanne usynlig og devaluert kapital til en ressurs – synlig kapital. Som jeg har vært inne på etterlyser for eksempel mange fra både elev, foreldre- og lærergruppen mer disiplin og ro i den norske skolen. Somaliske foreldre forvalter i vesentlig grad disiplin overfor sine barn. En god dialog mellom norske lærere og somaliske foreldre om hva disiplin er og bør være kan sannsynligvis bidra til å fremme en positiv utvikling i den norske skolen. For at en slik dialog skal kunne finne sted er et vesentlig poeng at de somaliske foreldrenes sosiale og kulturelle kapital anses som viktig og verdifull, og ikke minst fremstår som synlig og aktuell - for både foreldrene selv og for

representanter fra det norske utdanningssystemet. For å tydeliggjøre poengene med usynlig/synlig kapital ønsker jeg å illustrere dette i figur 5 nedenfor. Begrunnelsen for at jeg velger å introdusere kategoriene ”hjemmets kapital” er for å vise det doble sett med kapitalformer de minoritetspråklige familiene besitter, som etter inspirasjon fra Bourdieu kan skisseres slik:

Figur 5: Relasjoner somalisk hjem, elev og skole



Som jeg har vært inne på bringer somaliere med seg både kulturell, sosial og økonomisk kapital fra hjemlandet som kan være av en helt annen karakter enn den kapital de tilegner seg og blir tildelt som minoritet i Norge. Kapitalen fra hjemlandet blir ofte ganske raskt usynliggjort og devaluert i en norsk setting. Kapital som gjerne er synlig, og som ulike representanter for det norske samfunnet tar utgangspunkt i når de møter somaliske foreldre, elever eller andre somaliske grupperinger, er ”den norske” kapitalen somaliene har tilegnet seg i det norske samfunnet. For å fremheve denne usynligheten markeres kapital fra hjemlandet som skygge i figur 5. For å illustrere dette vil jeg i det følgende ta et

steg videre i forhold til Aarsethers poeng om at den norske skolen ikke bør betrakte minoritetselevers ballast som ugyldig kapital, jf. kapittel 12.4.

For at somaliske elever skal få så optimale opplæringsvilkår som mulig i den norske skolen er det viktig å fremheve at skolesystemet ikke bør se på foreldrenes kapital som ugyldig eller unyttig. Et annet sentralt aspekt i forhold til denne problemstillingen er utfordringer for de somaliske foreldrene i forhold til å beholde og vedlikeholde sin opprinnelige sosiale og kulturelle kapital³¹ fra hjemlandet i en norsk setting. Hvis det er slik at representanter for det norske utdanningssystemet ignorerer og avviser somaliske foreldres opprinnelige kapital, mens det somaliske miljøet selv vedlikeholder og utvikler sin måte å forvalte sin kapital på, kan konsekvensen i verste fall bli identitetsforvirring og rotløshet for eleven som står i sentrum av figuren. Signalene som sendes fra skolemiljøet og hjemmemiljøet kan fortone seg som motstridende, og eleven kan i verste fall oppleve det som vanskelig å etablere sin egen identitet både som minoritetsspråklig og som norsk.

12.6 Oppsummert

Forskning har slått fast at skole-hjem-samarbeid er et middel for å skape et godt læringsmiljø for elevene. Ved at foreldre og lærere tilegner seg god kunnskap om hverandres roller i forhold til undervisning og oppdragelse, og i tillegg har respekt for hverandres ulike oppgaver, vil både skolen og hjemmet kunne legge til rette for både læring og trivsel i skolen (Nordahl og Skilbrei 2002). Dette samsvarer med mine funn. I følge Pierre Bourdieus teorier vil imidlertid elever med ulik kulturell og sosial kapital oppleve læringsmiljøet i skolen på ulike måter. For eksempel viser forskningsresultater fra amerikansk skoleforskning at

³¹ Når det gjelder begrepet økonomisk kapital er det nok rimelig opplagt at somaliske flyktninger ikke bringer med seg særlig mye økonomisk kapital fra hjemlandet. Et poeng hva angår økonomisk kapital kan være innvandreres kompetanse på økonomisk byttehandel i ulike former. Denne problemstillingen ligger imidlertid utenfor tematikken i denne avhandlingen, og vil ikke bli omhandlet videre her. Som del av Pierre Bourdieus begrepsriologi om kapitalformer er økonomisk kapital som begrep likevel innlemmet i figurene ovenfor.

graden av, og kvaliteten på foreldres involvering i skolen har sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå. Foreldre med høyere formell utdanning er mer tilbøyelig til å ta del i skole-hjem-samarbeid enn foreldre uten formell utdanning (Epstein 2001; Lareau 1997, 2000; Useem 1991). Videre er mødre mer tilbøyelige enn fedre til å involvere seg i skole – hjem samarbeid (Nordahl 2000). Dette samsvarer også med mine funn.

Møtene mellom minoritetsforeldre og skolen er ofte preget av at foreldrene inntar en underdanig og passiv holdning. Minoritetsforeldre overlater ansvaret for barnas utdanning til utdanningssystemet fordi de antar at lærerne best vet hvordan barna skal få best mulig utbytte av skolen. Ericsson og Larsen (2000) hevder at det eksisterer et asymmetrisk forhold mellom lærere og foreldre, hvor lærerne setter premissene for samarbeidet, mens foreldrene blir passive mottakere. Språklige barrierer og foreldrenes manglende kunnskap om hvordan de kan bli hørt i skolesystemet kan også føre til at foreldrene opplever å bli passive mottakere av lærernes strategier for samarbeid. Dette stemmer i noen grad med mine funn, særlig hva angår gruppen som har kort botid i Norge. Foreldre med lengre botid i Norge fremstår som mer aktive i forhold til å bedre både utdanningsvilkår og boforhold for sine familier, og noen foreldre er i en god dialog med skolen.

Som Hidalgo (1995) og Lareau (1997) påpeker i forhold til syn på utdanning, mener også samtlige somaliske foreldre i min empiri, uavhengig av bakgrunn, at utdanning er svært viktig. Når det gjelder kulturell identitet tyder mye på at majoriteten av somalierne i Norge nok ønsker å holde fast ved sin kulturelle identitet. Gjennom blant annet klesstil, interiør og omgangskrets signaliserer så godt som alle somaliere jeg har møtt en slik innstilling. Kun et lite mindretall velger en vei inn i det norske storsamfunnet ved å internalisere norske normer og norsk stil. Hva angår mestring av det norske skolesystemet viser min empiri at i familier der både foreldre og barn behersker norsk, er barna i større grad i stand til å mestre det norske skolesystemet enn i familier der foreldrene kun behersker

somalisk. Somaliske barn som enten startet sin skolegang i Norge som 6-åringer, eller som er født i Norge møter færre utfordringer i den norske skolen enn somaliske elever som ankommer Norge etter skolestart. Jo eldre barna er når de ankommer landet, jo større utfordringer erfarer de i møtet med den norske skolen.

I den somaliske foreldregruppen er det imidlertid bred enighet om at språkkompetanse i norsk er viktig. Dette fremmer også lærerne som svært sentralt. Hvordan somaliske foreldre med store barneflokker og en vanskelig sosial og økonomisk livssituasjon skal klare å tilegne seg et nytt språk i tillegg til å oppnå tilgang til arbeidslivet, er et spørsmål norske politikere, innvandringsforskere og ansatte i praksisfeltet bør jobbe videre med. Mange voksne somaliere i Norge i dag livnærer seg og sin familie ved hjelp av ulike statlige stønadsordninger. Et høyt antall somaliere sliter med å få jobb. Årsakene til dette er nok komplekse, men både norske lærere og somaliske foreldre i dette prosjektet mener at inngangsbilletten til både utdanningsmarkedet og jobbmarkedet ligger i å beherske norsk språk.

Hvordan står det så egentlig til i den somaliske gruppen i Norge i dag? Situasjonen er ikke så entydig problematisk som mye av debatten og mange nyhetsoppslag kan tyde på. Ikke alle somaliere er dårlig integrert i det norske samfunnet. Det er store variasjoner i relasjoner mellom somaliske foreldre og norske lærere – og i hvordan barn av somaliske foreldre fungerer i den norske skolen. I denne avhandlingen har vi sett eksempler på at noen relasjoner fungerer godt, og at barna også klarer seg godt. Men vi har også sett flere eksempler på lite konstruktive relasjoner mellom foreldre og lærere, som i siste instans blir et problem for barnas utvikling i skolen. Botid, utdanning, språkferdigheter, yrkesdeltakelse er noen av faktorene som virker inn på disse relasjonene. Begrenset sosial og kulturell kapital hos foreldrene er en ”risikofaktor” for barnas muligheter for vellykket deltakelse i norsk skole, og senere i arbeidslivet og det norske samfunnet generelt (målt ut fra krav og verdier i det norske samfunnet).

Somaliske foreldre som ikke tilegner seg sosial, kulturell (og økonomisk) kapital utover det som er nødvendig innad i det somaliske miljøet får problemer med å etablere fruktbare relasjoner med skolen og lærerne. Og lærere som ikke aktivt søker å utnytte den kunnskap som foreldrene har og deres ønske om utdanning for sine barn kan bidra til å skape/oppretholde lite konstruktive relasjoner med konsekvenser for barnas skjebne i skolen. Som poengtert i denne avhandlingen møter somaliere som er kommet til Norge som flyktninger et land og en kultur som er svært forskjellig fra det de har erfaringer med. Man bør også være oppmerksomme på at flyktningestatusen for mange somaliere innebærer erfaringer med traumer de fleste nordmenn ikke kan forestille seg. Mye av somaliernes opprinnelige sosiale og kulturelle kapital går tapt eller devalueres innenfor den norske konteksten. Deres økonomiske kapital er også vanligvis svært lav. Vi må forvente at dette vil føre til mange slags utfordringer – blant annet i forholdet mellom foreldre og skolen, slik vi har tatt opp her. Noen klarer seg bra, men mange sliter. En klarere bevissthet om betydningen av forskjeller i sosial, kulturell og økonomisk kapital er en forutsetning for fornuftige tiltak som kan styrke integrasjonen, og mer konkret – styrke relasjonen mellom hjem og skole. Hva som i særlig grad fremstår som viktig er at lærerne både har kunnskap og motivasjon for å bidra til at somaliske elever får gode vilkår for å klare seg i den norske skolen – som er springbrettet inn i det norske arbeidslivet og det øvrige norske samfunn.

Et spørsmål jeg avslutningsvis ønsker å reise er hvorvidt det kan være fruktbart i norsk utdanningspolitikk å diskutere muligheten for i større grad å rendyrke de praktiske yrkesfagene i videregående opplæring. Den 22. juli 2011 hadde Marit Tennfjord innlegget "*Ny giv for yrkesfagene*" på trykk i Avisa Nordland. Her skriver hun blant annet følgende:

Alle planer og visjoner vi har for framtida, trenger praktikere for å bli realisert. Derfor er jeg svært tilfreds med de planene kunnskapsminister Kristin Halvorsen har presentert for å styrke yrkesfagene: Yrkesrettet engelsk, mer praktisk og variert ungdomsskole, støtte til elever som sliter i overgangen fra

ungdomsskole til videregående opplæring og flere lærlingeplasser (Marit Tennfjord i Avisa Nordland 22072011).

Forskningsfunn i denne avhandlingen viser at en styrking av yrkesfagene nok kan være veien å gå for somaliske elever som sliter med å beherske teoretiske fag i den norske skolen. Spesielt for elever som starter sin skolegang i høy alder er det vanskelig å innhente mange tapte skoleår – særlig når de må ta igjen tapt skolegang i tillegg til at de samtidig må lære seg et nytt språk. For spesielt denne elevgruppen kan en praktisk og variert ungdomsskole med en påfølgende praktisk rettet videregående opplæring være et optimalt alternativ. I tillegg til å legge til rette for et skreddersydd videregående opplegg for elever som har store kunnskapshull er det parallelt viktig at også foreldregruppen informeres om de ulike utdanningsvalg og yrkesveier i det norske utdanningssystemet.

For å finne frem til gode løsninger som kan komme både somaliske elever, somaliske foreldre, norske lærere, andre innvandregrupper og det norske samfunnet for øvrig til gode, bør ulike profesjoner som jobber i innvandringsfeltet samle sin profesjonelle kapital. Gjennom en konstruktiv dialog mellom relevante profesjoner og grupper kan man sammen utvikle både teoretiske og politiske verktøy for å sette både somaliske foreldre, somaliske barn samt foreldre og barn fra andre innvandregrupper i posisjon til å klare seg både språklig, sosialt og økonomisk i Norge. Gjennom utdanning og arbeid kan både foreldre og elever føle at de mestrer, lykkes og bidrar i det norske samfunnet.

Jeg startet med fire forskningsspørsmål: 1A: Hvordan involverer somaliske foreldre seg i sine barns skolegang i Norge? 1B: Hvilke forhold har betydning for foreldrenes involvering? 2A: Hvordan involverer norske lærere seg i somaliske elevers skolegang i Norge? 2B: Hvilke forhold har betydning for lærernes involvering? Disse spørsmålene har jeg i denne avhandlingen besvart, og har i noen grad fått frem faktorer som kan forklare hva som påvirker relasjoner mellom foreldre og læreren. Et generelt poeng fra foreldregruppen er at så godt som alle foreldre fremmer egen deltakelse på foreldremøter,

konferansetimer og organisering av leksehjelp som helt sentrale involveringsarenaer. En forskjell mellom kategoriene synes å være at foreldrene fra kategorien ”høy” sosial bakgrunn vektlegger betydningen av å beherske sitt morsmål som positivt for faglig utvikling i større grad enn de øvrige kategoriene. Foreldrene i denne gruppen fremmer også det å lære barna sine respekt for læreren som et viktig bidrag fra deres side for at de somaliske elevene skal oppnå så god faglig utvikling som mulig i den norske skolen. Foreldrene i kategorien ”medio” og ”lav” sosial bakgrunn poengterer at et viktig bidrag fra deres side er å påvirke barna til å få gode karakterer ved å snakke om utdanning og skole hjemme. Mødre fremstår innenfor alle kategorier som aktive omsorgspersoner for sine barn, fedre fremstår i mindre grad som involvert i barnas skolearbeid. Foreldre som har kort botid i Norge (tre år eller mindre) involverer seg i mindre grad enn foreldre som har lengre botid i landet. Dette kan forklares med at den korte botiden blant annet innebærer at foreldrene ikke er godt nok informert om det norske skolesystemet, og hvordan de som foreldre bør innrette seg for at deres barn skal klare seg så godt som mulig i den norske skolen. Foreldregruppen med botid på fem til sju år fremstår som mest aktive i forhold til lærerne, spesielt hva angår å stille krav om morsmålsundervisning eller støtteundervisning for sine barn. Familiene i dette materialet som har en botid i Norge på ti år eller mer har barn som faglig er på nivå med etnisk norske barn, de er i tillegg tospråklige.

Hva angår spørsmålet om hvordan lærerne involverer seg i somaliske elevers skolegang i Norge fant jeg at lærerne benytter et eller flere verktøy for å sørge for en konstruktiv dialog med hjemmet. De obligatoriske foreldremøter og konferansetimer arrangeres jevnlig av samtlige lærere. Ut over dette benyttes i større eller mindre grad kommunikasjonskanaler som telefonkontakt, SMS, email, loggbok, åpen invitasjon til foreldre om å besøke skolen samt hjemmebesøk hos somaliske elever (praktiseres av bare en lærer).

Når det gjelder forhold som har betydning for lærernes involvering forventet jeg å finne at flerkulturell pedagogikk eller tilsvarende fag som del av lærernes

fagkrets hadde betydning for hvordan lærere blant annet etablerte og vedlikeholdt relasjoner til foreldregruppen. Her fant jeg imidlertid at lærernes personlige egenskaper og trivsel hadde mer å si for en positiv og konstruktiv dialog fra lærernes side enn fagbakgrunn. Heller ikke har jeg i denne avhandlingen kunnet avdekke forskjeller i læreradferd ut i fra om lærerne har universitetsutdanning eller lærerutdanning. Her er det igjen personlige egenskaper og trivsel som er avgjørende for om lærerne klarer å bryte ned barrierer og etablere en god dialog med de somaliske foreldrene. Materialet kan tyde på at skolen som institusjon ikke motiverer godt nok for innsats hos lærerne. Det er i for stor grad lagt opp til den enkelte lærer å etablere eller ikke etablere en jevn og god dialog med de somaliske foreldrene.

13 LITTERATUR

Adam HM (1983): 'The Revolutionary Development of the Somali Language' in *African Studies Centre Occasional Paper Series 20*. Los Angeles. University of California.

Adler PS and Kwon S (2002): 'Social Capital: Prospects for a New Concept' in *Academy of Management Review 27*:17-40.

AFI-notat 5/2010: *Evaluering av prosjektet "Yrkesmessig rehabilitering av somaliere i khatbruler-miljøer"*. Oslo. Arbeidsforskningsinstituttet.

Agar MH (1986): *Speaking of Ethnography*. Beverly Hills: Sage.

Alvesson M & Sköldbäck K (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund. Studentlitteratur.

Ambjörnsson R (2005): *Fornavnet mitt er Ronny*. Oslo. Pax.

Andenæs K (red) (2000): *Kommunikasjon og rettssikkerhet. Utlendingers og språklige minoriteters møte med politi og domstoler*. Oslo. Unipub.

Andersen SS (1997): *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Oslo. Fagbokforlaget.

Andersen SS (2003): *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen. Fagbokforlaget.

Andersson M (2007): 'Corporate multiculturalism bounces across the Atlantic. The introduction of semi-professional basketball in Norway' i *International Journal of Sport Management and Marketing*, Vol. 2, No. 1-2: 2-15

Arneberg P (1995): 'Introduksjon. Samarbeid skole-hjem. Premisser og forutsetninger' i P. Arneberg & B. Ravn (eds). 1995: *Mellom hjem og skole*. Oslo: Praxis forlag.

Baker WE 1990): 'Market networks and corporate behavior' i *The American Journal of Sociology*, Vol. 96 pp. 589-625

Bakken A (2003): 'Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?' *Rapport 15/03*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

- Belliveau MA et.al (1996): 'Social capital at the top: The effects of social similarity and status on CEO compensation' in *Academy of Management Journal*, 39: 1568-93.
- Blom S og Henriksen K (red) (2008): 'Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006'. Oslo. Statistisk sentralbyrå.
- Blumer H (1963): 'Society as Symbolic interaction' in Arnold Rose (ed). *Human Behaviour and Social Processes*. Boston. Houghton Mifflin.
- Blumer H (1986): *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley, Los Angeles, London. University of California Press.
- Borge AIH (2003): *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Bouakaz L (2007): *Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö studies in educational sciences no 30, Doctoral dissertation in education. Malmö Högskola
- Bourdieu P (1977): *Outline of a theory of practice*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Bourdieu P (1984): *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu P (1986): 'The forms of capital'. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York, Greenwood), 241-258.
- Bourdieu P (1990): *The Logic of Practice*. Cambridge, MA. Polity Press.
- Bourdieu P (1991): *Language and symbolic power*. Oxford. Polity Press.
- Bourdieu P (1993): *The fields of cultural production*. Oxford. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax forlag. Oslo.
- Bourdieu P & Passeron J-C (1971): *La Reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris. Editions de Minuit.
- Bourdieu P and Passeron JC (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London. Sage.

Bourdieu P and Wacquant LD: (1992): *An invitation to reflexive sociology*. Chicago. University of Chicago press. Bourdieu P (1993) (red.): *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge. Polity Press.

Bourdieu P og Wacquant L (1993): *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo. Samlaget.

Boxman, EAW, PM, De Graaf, and Henk De Flap (1991): 'The Impact of Social and Human Capital on the Income Attainment of Dutch Managers in *Social Networks* 13:51-73.

Brehm J and Rahn W (1997): 'Individual-level evidence for the causes and consequences of social capital' in *American Journal of Political Science* 41(3): 999-1024.

Broady D (1990 e): *Sociologi och epistemologi. Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, Skeptronserien. Stockholm: HLS Förlag.

Broady D (1998): *Kapitalbegreppet: Om utbildningssociologiskt verktyg (Sketronhäften, 15)*. Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och Kultursociologi.

Brox O, Lindbekk T & Skirbekk S (red.) (2003): *Gode formål – gale følger. Kritisk lys på norsk innvandringspolitikk*. Oslo. Cappelen akademisk forlag.

Bunar N (2001): *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Eslöv: Symposium.

Burgess R (eds.) (1985): *Field Methods in the Study of education*. London. Falmer Press.

Coleman JS (1990): *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Creswell JW (1998): *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five Traditions*. Thousand Oaks CA: Sage.

Daugstad G (2008): 'Innvandring og innvandrere 2008' i *Statistiske analyser 103* (red). Oslo. Statistisk sentralbyrå.

Dekker P & Uslaner EM (2001): 'Introduction' i *Social Capital and Participation in Everyday Life*, edited by Eric M. Uslaner. London: Routledge.

Denzin NK (1989a): *Interpretive Biography*. Newbury Park CA: Sage.

- Denzin NK & Lincoln YS (eds). (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Dillard A (1982): *Teaching a stone to talk: expeditions and encounters*. New York. Harper & Row.
- Dolfsma W & Dannreuther S (2003): 'Subjects and boundaries: Contesting social capital-based policies' i *Journal of Economic Issues* 37: 405-413.
- Engebrihtsen A, Farstad GR (2004): 'Somaliere i eksil i Norge. En kartlegging av erfaringer fra fem kommuner og åtte bydeler i Oslo'. *NOVA skriftserie* 1-4.
- Engen TO, Sand S og Kulbrandstad LA (1996): 'Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetslevers utdanningsstrategier og skoleprestasjoner'. Sluttrapport fra prosjektet *Minoritetslevers skoleprestasjoner*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engvoldsen TB (2010): *Somalisk ungdom i norsk skole. En kvalitativ undersøkelse av beskyttende faktorer blant somalisk ungdom*. Masteroppgave i flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge. Høgskolen i Telemark, avdeling for helse- og sosialfag.
- Epstein JL (1987): 'Parent Involvement: What Research Says to Administrators'. *Education and Urban Society*, 19, 2, pp. 119.36.
- Epstein JL (1988): 'Effects on Student Achievement of Teachers' Practices of Parent Involvement' in Silvern S (Ed.) *Literacy Through Family, Community, and School Interaction*, Greenwich, CT, JAI Press.
- Epstein JL (2001): *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein JL (2001): *School, family and community partnerships. Your handbook for action*. Corwin Press.
- Epstein JL & Becker HL (1982): 'Teachers' Reported, Practices of Parent Involvement: Problems and Possibilities' in *The Elementary School Journal*, 83, 2, pp. 103.14.
- Ericsson K og Larsen G (2000): *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Fangen K (2008): *Identitet og praksis. Etnisitet, klasse og kjønn blant somaliere i Norge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fangen K (2010): *Deltagende observasjon, annen utgave*. Fagbokforlaget.

- Fekjær SN (2006): 'Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge' i *Tidsskrift for samfunnsforskning* – 2006 - Nr 01.
- Fetterman DM (1989): *Ethnography: Step by step*. Newbury Park CA: Sage.
- Fog J (2001): *Med samtalen som utgangspunkt*. Danmark: Akademisk Forlag.
- Foley MW & Edwards B (1997): 'Escape from politics? Social theory and the social capital debate' in *American Behavioral Scientist* 40: 550
- Fontes LA (2006): 'Working with Cultural Minority Parents on Issues of Physical Discipline and Abuse' in *Vistas 2006 Online*: <http://counselingoutfitters.com/Fontes.htm>. Lesedato: 21.09.2009
- Garfinkel H (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Geertz C (1973): *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gentile A, Ozolins U & Vasilakakos M (1996): *Liason Interpreting: A Handbook*. Carlton South Vic. Melbourne University Press.
- Giddens A (1984): *The Constitution of Society*. USA. The University of California Press.
- Giddens A (1996): *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under senmoderniteten*. Oversatt av Søren Schultz Jørgensen. København. Hans Reitzels Forlag A/S.
- Giddens A (2002) og Pierson C (2002): *Samtaler med Anthony Giddens: At forstå moderniteten*. København. Hans Reitzels Forlag A/S.
- Gilkes P (1994): *Conflict in Somalia and Ethiopia*. London: Wayland.
- Gillborn D & Gibbs C (1996): *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London: Her Majesty's Stationery Office. Ofsted Reviews of Research Series.
- Giroux HA (1983): *Theory & Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Glaser B & Strauss A (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies of Qualitative Research*. Chicago. Aldine.
- Grøgaard JB (1995): *Skolekontroversen*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo/FAFO.

- Gullestad M (2006): *Plausible prejudice*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Gneriussen W (2010): 'Samtale, språkhandling og sosialt liv. Intervjuer – en (begrenset) kilde til kunnskap?' i Gürgens RG (red.) (2010): *Usedvanlig kvalitativ forskning – metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Hammersley M & Atkinson P (1987): *Feltmetodikk*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hammersley M & Atkinson P (1990): *Classroom Ethnography: Empirical and Methodological Essays*. Milton Keynes. Open University Press.
- Hammersley M & Atkinson P (1991): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Norge. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hammersley M & Atkinson P (1995): *Ethnography: Principles in Practice*. New York: Routledge.
- Hansen MN (1986): 'Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares?' *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Årgang 27 (1): 3-28.
- Hansen MN (1999): Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985-1996. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Årgang 40 (2):173–203.
- Hao L & Bonstead-Burns M (1998): 'Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students' in *Sociology of Education* 71(3): 175-198.
- Henderson A (1981): *Parent Participation – Student Achievement: The Evidence Grows*, An Annotated Bibliograph, Colombia, MD, National Committee for Citizens in Education.
- Henriksen K (2007): *Fakta om 18 innvandrergupper i Norge*. Rapport 2007/29. Oslo. Statistisk sentralbyrå.
- Hidalgo NM, Bright J, Siu S, Swap S, Epstein J (1995): 'Research on families, schools and communities: A multicultural perspective' i Banks J (red.): *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Hirdman Y (2007): *Alva Myrdal. The Passionate Mind*. Indiana. University Press.
- Hoover-Dempsey V, Bassler OC og Brissie JS (1987): 'Parent Involvement: Contributions of Teacher Efficacy, School Socio-economic Status, and the Other

School Characteristics', *American Educational Research Journal*, 24, 3, pp. 417-35.

Hovland G (2000): *Hvem ble student under utdanningseksplasjonen? Betydningen av kjønn, sosial bakgrunn, alder, bosted og karakterer for valg av og opptak i høyere utdanning*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. NIFU Skriftserie 2/2000. Oslo

Hugh Mehan et.al (1996): *Constructing school success: the consequences of untracking low-achieving students*. Cambridge University Press. New York.

Hurst CE (2007): *Social Inequality. Forms, Causes, and Consequences*. Pearson Education. Inc. Boston etc.

Høgmo A (2005): *Er en flerkulturell skole mulig?* Oslo. Gyldendal akademisk.

IMDI Rapport 6/2006. Oslo. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Statistisk sentralbyrå

Inglehart R (1997): *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton, N.J. Princeton University Press.

Kahin MK (1997): *Educating Somali Children in Britain*. England: Trentham Books.

Kalleberg R (2002): 'Om vitenskapelig ydmykhet' i *Samisk forskning og forskningsetikk*. Publikasjon nr. 2. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Oslo. Aktiv Trykk as.

Kaspersen LB (red.) og Andersen H (2000): *Klassisk og moderne samfundsteori*. København. Hans Reizels Forlag A/S.

Kasperen LB (2001): *Anthony Giddens: Introduktion til en samfundsteoretiker*. København. Hans Reizels Forlag A/S.

Klefbeck J & Ogden T (2003): *Nettverk og økologi – Problemløsende arbeid med barn og unge*. 2. utg. Oslo. Universitetsforlaget.

Knudsen KAa og Sørensen B og Aamodt PO (1993): *Endringer i den sosiale rekrutteringen til høyere utdanning etter 1980*. Arbeidsnotat. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt

Koubaa N (2005): *Om Islam*. Det islamske forbundet. 2004.

- Krange O & Bakken A (1998): 'Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer?' I *Tidsskrift for samfunnsforskning* 39(3): 381-410.
- Kvalbein IA (1999): *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. HiO-rapport 1999 nr 15. Oslo.
- Kvale S (1996): *InterViews. An Introduction to Qualitative research Interviewing*. London. SAGE Publications.
- Kvale S (1997): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kvale S (2001): *Det kvalitative forskningsinterview*. Oslo: Ad Notam Forlag.
- Lareau A (1997): 'Social-class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital' in A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A.S. Wells (eds.): *Education: Culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Lareau A (2000): *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Rowman & Littlefield Publishing.
- Lauglo J (2000): 'Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with school among immigrant youth' in Baron, S. et.al (eds.): *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford University Press.
- Lewis IM (1993): *Understanding Somalia. Guide to Culture, History and Social Institutions, Haan* (first edition published by LSE). London
- Lewis IM (2002): *A modern history of the Somali. Revised, updated and expanded*. Oxford. James Currey Btec Books. Ohio University Press.
- Lie S, Kjærnsli M, Roe A & Turmo A (2001): 'Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv'. *Rapport 4/2001*. Oslo. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Long J & Vaillant G (1984): 'Natural history of male psychological health: XI. Escape from the underclass' i *American Journal of Psychiatry*, 141 (3), 341-346
- Loona S (1995): 'Den norske skolen og innvanderforeldre – er et jevnbyrdig samarbeid mulig?' i P. Arneberg & B. Ravn (eds). 1995: *Mellom hjem og skole*. Oslo: Praxis forlag.

- Lotherington AT (2002): 'Ikke for kvinnens skyld. En analyse av kvinnerettet distriktspolitikk i Norge 1980 – 2000. Tromsø'. *Norut samfunn*.
- Loury G (1992): 'The economics of discrimination: Getting to the core of the problem' i *Harvard Journal for African American Public Policy* 1: 91 - 110.
- Lyngsnes KM (2004): 'Ansvar for egen læring. Prinsipp og praksis. En kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole'. *Dr.polit. avhandling*. NTNU.
- Læringscenteret (2003): 'Tilstandsrapport for utdanningssektoren 2002. Grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring'. Oslo. Læringscenteret.
- Lødding B (2009): 'Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetspråklige ungdommer i videregående opplæring'. Oslo. *Rapport 13/2009 NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning*.
- MacLeod J (1987): *Ain't No Makin' It: Leveled Aspirations in a Low-Income Neighborhood*. Boulder, CO: Westview.
- Martinussen W (1984): *Sosiologisk analyse. En innføring*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Martinussen W (1991): *Sosiologisk analyse. En innføring*. Oslo. Universitetsforlaget.
- McCracken G (1988): *The Long Interview*: Newbury Park, Beverly Hills, London, New Deli: sage publications.
- Merton RK (1949): *Social theory and social structure*. Colombia University. New York (NY). Free Press
- Midthassel UV (red.), Bru E (red.), Ertesvåg SK (red.), Roland E (2011): *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagen og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo. Universitetsforlaget og
- Midthassel UV (red.), Bru E (red.), Ertesvåg SK (red.), Roland E (2011): *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo. Universitetsforlaget,
- Miles MB & Huberman AM (1994): *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of new Methods* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moustakas C (1994): *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks CA: Sage.

Myrdal A (1935): *Stadsbarn: En boko m deras fostran I storbarnkammare*. Stockholm: Cooperative förbundet.

Nahapiet J & Ghoshal S (1998): 'Social capital, intellectual capital, and theorganizational advantage' i *Academy of Management Review* 23: 242.

Nes T, Skoug M, Strømstad M (red)(2005): *Somaliere i Norge. Perspektiver på integrering, språk og religion*. Oslo. Oplandske Bokforlag.

Neumayer SM, Meyer MA, Sveaass N (2008): *Forebygging av vold i oppdragelsen. Samarbeid mellom hjelpeapparat og minoritetsforeldre – en kunnskapsoversikt*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Oslo. NKVTS.

Nordahl T (2000). 'Samarbeid mellom hjem og skole. En kartleggingsundersøkelse'. *NOVA-rapport* 8/00. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl T & Skilbrei ML (2002): 'Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole'. *NOVA-rapport* 13/02. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Opheim V & Støren LA (2001): 'Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning'. *Rapport 7/2001*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Opheim V (2004): *Equity in Education Country Analytical Report Norway*. NIFU STEP Rapport 7/2004. Oslo: NIFU STEP.

Pennar K (1997): "The tie that leads to prosperity: The economic value of social bonds is only beginning to be measured" i *Business Weekly*: 153 – 155.

Peters GB (1998): *Comparative politics. Theory and methods*. Basingstoke. Macmillan.

Pole JC & Burgess RG (eds.) (2000): 'Cross-cultural case study' in *Studies in qualitative methodology*. Volme 6, University of Leicester, UK. JAI. An Imprint of Elsevier Science.

Polkinghorne DE (1989): 'Phenomenological Research Methods'. In Valle RS & Halling S (eds.) *Existential-phenomenological Perspectives in Psychology*. New York: Plenum.

Portes A (1998): 'Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology' in *Annual Review of Sociology* 22:1-24.

Portes A & MacLeod D (1996): 'Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity and School Context' in *Sociology of Education* 1996, Vol 69 (October) 255-275.

Portes A & Rumbaut RG (2001): *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley, California: University of California Press.

Prieur A (2004): *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo. Pax Forlag as.

Putnam, RD (1995) 'Bowling Alone: America's Declining Social Capital' i *The Journal of Democracy*: 65-78. Januar 1995, Volume 6, Number 1.

Ragin CC (1992): 'Introduction: Cases of What is a case?' In Ragin CC og Becker HS (red) *What is a case? Exploring of the Foundations and Social Inquiry*. Cambridge. Cambridge University Press.

Richardson J (1986): 'The forms of capital'. In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York, Greenwood), 241-258.

Robison LJ, Schmid AA og Siles ME (2002): 'Is social capital really capital?' *Review of Social Economy* 60: 1-24.

Rogstad J (2001): *Sist blant likemenn?: Synlige minoriteter på arbeidsmarkedet*. Oslo. Institutt for samfunnsforskning.

Rutter M (2000): Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In JP Shonkoff & SJ Meisels (Eds.) i *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed. pp. 651-682). New York: Cambridge University Press.

Ryen A (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen. Fagbokforlaget.

Ryen A and Silverman D (2000): 'Making Boundaries: Culture as Category Work'. In *Qualitative Inquiry*, vol. 6, No 1107-128 (2000). SAGE Publications.

Saeed JI (1993): *Somali Reference Grammar*. Kensington, MD, USA.: Dunwoody Press.

Samater S (1991): *A nation in Turmoil*. London. Minority Rights Group.

Samovar LA & Porter RE (red) (1991): *Intercultural Communication: A reader*. Belmont, California: Wadsworth.

- Schafft A (2010): 'Evaluering av prosjektet "Yrkesmessig rehabilitering av somaliere i khatbruker-miljøer" AFI-notat 5/2010. Oslo. Arbeidsforskningsinstituttet.
- Schiff M (1992): 'Social capital, labour mobility, and welfare: The impact of uniting states' i *Rationality and Society* 4.
- Schou L Dyb G og Graff-Iversen (2007): *Voldsutsatt ungdom i Norge – resultater fra helseundersøkelser I seks fylker*. Rapport 2007:8. Oslo. Folkehelseinstituttet og NKVTS.
- Shavit Y & Blossfeld HP (red.) (1993): *Persistent inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder/San Francisco/Oxford: Westview Press, Social Inequality Series
- Silverman D (1998): *Harvey Sacks: Social science and conversation analysis*. Cambridge. Polity Press.
- Silverman D (2000): *Doing Qualitative Research*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Sjögren A (1996): 'Föräldrar på främmande mark' i Hultinger ES and Wallentin C (Red): *Den mångkulturella skolan* (s. 229 – 252). Lund. Studentlitteratur.
- Sommerschild H (1998): 'Mestring som styrende begrep' i Gjørum B, Grøholt B & Sommerschild H (red): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Aurskog. Universitetsforlaget.
- Spradley JP & McCurdy DW (1972): *The cultural experience: ethnography in complex society*. Chicago. Science research associates.
- Stabell-Kulø A (2002): *Religioner du møter. Historiske perspektiver på norske utfordringer*. Oslo. Kommuneforlaget.
- Stake RE (1995): *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Stanley L & Wise S (1993): *Breaking out Again: Feminist ontology and epistemology*. London. Routledge.
- Stevenson DL & Baker DP (1987): 'The Family-School Relation and the Child's School Performance', *Child Development*, 58, pp. 1348-57.
- Stortingsmelding nr 16 (2007-2008): ... og ingen stod igjen... Tidlig innsats for livslang læring.
- Stortingsmelding nr 49 (2003-2004): Mangfold gjennom inkludering og deltakelse – ansvar og frihet.

Strauss A & Corbin J (1990): *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park Ca. Sage.

Støren LA (2000): *Yrkesfag eller allmennfag? Om Stabilitet og endring i de unges valg og bakgrunnen for utdanningsvalg*. NIFU Skriftserie 9/2000. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Støren LA (2005): 'Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie?' i *Arbeidsnotat 34/2005. NIFU STEP*.

Støren LA (2006): 'Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring' i *Tidsskrift for ungdomsforskning 2 2006*, 59-85.

Tennfjord M (2011): 'Ny giv for yrkesfagene' i *Avisa Nordland 22.07.2011*.

Thagaard T (2004): *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Oslo. Fagboklaget.

Thomas CY (1996): 'Capital markets, financial markets and social capital' i *Social and Economic Studies 45*: 1 - 23.

Useem EL (1991): 'Middle school and math groups: Parents' involvement in children's placement' in *Sociology of Education 65*, 263-279.

Van Galen J (1987): 'Maintaining Control: The structuring of Parent Involvement' in Noblit G and Pinx WT (eds) *Schooling in Social Context: Qualitative Studies*, Norwood NJ, Ablex, pp. 78-90.

Vestøl JM (2004): 'Relasjon og Norm i etikkdidaktikken. Moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger' *Dr.polit. avhandling*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo.

Vog J (2001): *Med samtalen som utgangspunkt*. Det kvalitative forskningsinterview. Denmark. Akademisk forlag.

Vogt K (2007): *Hva er islam*. Oslo. Universitetsforlaget.

Wadel C (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord. SEEK AS.

Wells AS & Crain RL (1997): *Stepping over the color line: African-American students in White suburban schools*. New Haven, CT: Yale University Press.

Werner EE & Smith RS (1992): *Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood*. London. Cornell University Press.

Wikan U (1995): *Mot en ny underklasse – Innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo. Gyldendal norsk forlag.

Willis P (1977): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Farenborough: Saxon House.

Woods P (1990): *The Happiest Days?* Basingstoke: Falmer Press.

Woolcock M (1998): 'Social capital and economic development: Towards a theoretical synthesis and policy framework' i *Theory and Society* 27: 151-208.

Ørvig K (2007): 'Tolken som redskap eller kulturinformant? Et samhandlingsstudie av tolkede klientsamtaler i sosialtjenesten'. *Dr. polit. avhandling*. Universitetet i Tromsø.

Østberg S (2003): *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo. Universitetsforlaget.

Østby L (2004): 'Innvandrere i Norge – Hvem er de, og hvordan går det med dem?' Del 1 demografi. *Notat 2004/65*. Avdeling for personstatistikk. Statistisk sentralbyrå.

Østby L (2010): 'Innvandrere med lavinntekt' *Rapporter 5/2010*. Statistisk sentralbyrå.

Aamodt PO (1982): *Utdanning og sosial bakgrunn*. Samfunnsøkonomiske studier nr. 51. Statistisk sentralbyrå.

Aamodt PO og Stølen NM (2003): "Vekst i utdanningssystemet". I *Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater*. Statistiske analyser nr. 60, Statistisk sentralbyrå.

Aarsether F (2004): 'Sviker de tospråklige'. *Nettstedet dt.no*. Dato: 24.oktober. Oslo

Aase TH (1997): 'En status som passer for meg? Deltakende observasjon i Pakistan.' I Fossåskaret E, Fuglestad OL og Aase TH (red.): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo. Universitetsforlaget

Nettsteder:

<http://64.233.183.104/search?q=cache:nPfs632JLAJ:changingminds.org/disciplines/sociology/theorists/mauss.htm+habitus+marcel+mauss&hl=no&ct=clnk&cd=2&gl=no>. Dato:140308.

<http://allafrica.com/stories/201104220098.html>. Dato:260411

<http://counselingoutfitters.com/Fontes.htm>. Dato: 210909

<http://dt.no/>. Dato: 24102004
<http://kilden.forskningsradet.no/c16880/artikkel/vis.html?tid=70037>.
Dato:150710
http://no.wikipedia.org/wiki/Innvandrere_i_Norge#Historie.Dato: 260611
<http://photographicindex.files.wordpress.com/2007/05/niqab.jpg> Dato: 270308
<http://udi.no/upload/Pub/Tema/Tolk/GodTolkeskikk.doc>. Dato: 020508
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pn3GhEvf4V8J:www.hf.ntnu.no/hf/filosofi/forskning/forum/2003/2003/hesten/HF03doving.html+abduksjon&cd=4&hl=no&ct=clnk&gl=no&source=www.google.no>. Dato: 070711)
http://www.appliedlanguage.com/maps_of_the_world/map_of_somalia.gif Dato: 020508
http://www.appliedlanguage.com/maps_of_the_world/map_of_somalia.gif. Dato: 020508
<http://www.dagbladet.no/tekstarkiv/pdf.php?pa=A&d=2006-10-30&p=18&read=1>. Dato: 220511
<http://www.dagotid.no/arkiv/1999/29/barth.html>. Dato 020508
<http://www.dictum.no/Arkiv/habitusno.html>. Dato: 140308
<http://www.forskning.no/artikler/2010/juni/254240>. Dato: 150710
<http://www.fossilizedcustoms.com/BurkhaBurqa.jpg>. Dato: 280308
<http://www.landinfo.no/>. Dato: 290408
<http://www.leksikon.org/print.php?n=5044>: Dato: 140308
<http://www.lovdato.no/all/tl-20030704-080-002.html#2>. Dato: 220408
<http://www.lovdato.no/all/tl-20030704-080-002.html#4> Lesedato 220408
<http://www.lovdato.no/all/tl-19810408-007-006.html#30>. Dato: 230709
<http://www.nkvts.no/tema/Sider/Voldogstrafferett.aspx> Dato: 200909
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/regpubl/stmeld/20022003/Stmeld-nr-14-2002-2003-/4/4html?id=196592>. Dato: 111108
http://www.sinneshelse.no/artikler/barn_saarbarhet.htm.. Dato: 190410
<http://www.socialcapitalresearch.com/definition.html>. Lesedato:25.04.10
<http://www.ssb.no/innvandring/>. Lesedato: 200409 (siden er gått ut)
<http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/>. Dato: 160710
<http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/fig-2010-04-29-02.html>.
Dato: 170710
<http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/tab-2010-04-29-07.html>.
Dato:160710
<http://www.ssb.no/ssp/utg/200604/09/>. Dato: 250611
<http://www.ssb.no/vis/omssb/1gangspubl/art-2008-10-14-01.html> . Dato: 19042010
http://www.thehijabshop.com/press/images/THS_IKEA-HIJAB_01.jpg.Dato: 280308
http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/arbeidsmiljo_fritt_for_mobbing_vold_og_rasisme/mobbing/olweus/. Dato: 020508
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10035913>. Dato: 180411
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10098941>. Dato: 180411

BILDER:

- Bilde 1: Hijab s. 193
- Bilde 2: Niqāb s. 194
- Bilde 3: Burka s.194

FIGURER:

- Figur 1: Studietilbøyelighet i hele befolkningen og i den ikke-vestlige innvandrerbefolkningen, etter innvandrerkategori og kjønn. Alderskullet 19 – 24 år. Pr i. oktober 2005 s.23
- Figur 2: Modell av Bourdieus gjennomgang av sosial reproduksjon s. 77
- Figur 3: Kart over Somalia s. 100
- Figur 4: Skjematisk oversikt over en storklan eller en klanfamilie s. 104
- Figur 5: Relasjoner somalisk hjem, elev og skole s. 311

TABELLER:

- Tabell 1: Elever med innvandrerbakgrunn 19-24 år i høyere utdanning s. 21
- Tabell 2: Definisjoner Sosial Kapital s. 87
- Tabell 3: Foreldrene i utvalget s. 212
- Tabell 4: Oppsummering - foreldrene i utvalget s.213
- Tabell 5: ”Lia” skole i en by i Nord-Norge s. 273
- Tabell 6: ”Bakken” skole s. 275
- Tabell 7: ”Sentrum” skole s.277
- Tabell 8: Oversikt over samtlige lærerinformanters kjønn, antall år i yrket i 5-års intervaller, utdanning (universitet, lærerskole, tilleggsutdanning) s. 279

APPENDIX:

- Appendix A: Informasjonsskriv til prosjektskolene s. 335
- Appendix B: Informasjonsskriv til lærerne s. 336
- Appendix C: Informasjonsskriv til de somaliske foreldrene s. 337
- Appendix D: Informasjonsskriv til de somaliske foreldrene, somaliske s. 338
- Appendix E: Intervjuguide for foreldre til somaliske barn på ungdomstrinnet s. 330
- Appendix F: Intervjuguide for norske lærere til somaliske barn på ungdomstrinnet s. 349
- Appendix G: Rutine for rekruttering og kvalitetssikring av tolker for Noricom Tolke- og translatørtjeneste AS s. 355
- Appendix H: Presentasjon av de somaliske foreldrene inkludert kontaktlærers inntrykk av elev og familie s. 359

14 APPENDIX

Appendix A: Informasjonsskriv til prosjektskolene

17.06.05

VEDR. FORSKNINGSPROSJEKT OM FORELDREINVOLVERING I SKOLEN BLANT SOMALISKE FORELDRE.

NORUT Samfunnsforskning AS er i gang med et forskningsprosjekt om foreldreinvolvering på ungdomstrinnet. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd, Program for kunnskap, utdanning og læring. I forbindelse med dette prosjektet ønsker vi å foreta intervjuer og gjøre feltarbeid i alt 8 skoler rundt omkring i Norge.

Prosjektet består av fire forskere som fokuserer på hvert sitt tema. Mitt felt er minoritetspråklige foreldres involvering i skolen – jeg har valgt å fokusere på foreldre fra Somalia.

Prosjektet

Målet med prosjektet er å oppnå kunnskap om foreldreinvolvering på ungdomstrinnet. Vi ønsker å oppnå kunnskap om hvordan foreldreinvolvering kan virke som et verktøy for å forbedre skolene, læringsmiljø og elevers prestasjoner. Informantene er elever på ungdomstrinnet, foreldre, klassestyrere og rektorer.

Hva innebærer dette for skolene?

Arbeidet i skolene vil foregå skoleåret 2004/2005, og 1-2 forskere vil besøke hver skole. Deltakende skoler vil bli bedt om å stille opp på følgende:

- Individuelle intervju med rektor og kontaktlærere på ungdomstrinnet. Intervjuene vil ha en varighet på cirka 1 time
- Bistå når det gjelder å velge ut elever/familier for intervjuing.

Hva får skolene tilbake fra oss?

Den mest åpenbare gevinsten for skolene - men også den mest langsiktige - ligger i at gjennom deres deltagelse kan vi oppnå verdifull kunnskap på et viktig felt innenfor utdanningssystemet, og at denne kunnskapen i sin tur vil bli tilbakeført til skolene gjennom den utdanningspolitikk og det utviklingsarbeid som utvikles sentralt. Dette er en gevinst som deles av alle norske skoler. I tillegg ønsker vi å tilbakeføre forskningsresultater mer direkte til den enkelte deltagende skole, gjennom rapportering og eventuelt presentasjon av forskningsresultater på møter/seminarer/temadager hos dere, både for lærere og elever hvis ønskelig.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet/Datatilsynet, og vil gjennomføres på de premisser disse instansene setter. Ta gjerne kontakt med undertegnede på tlf. 77 62 94 91 eller 99 62 94 41 dersom det er behov for utfyllende opplysninger. Dere finner også en presentasjon av prosjektet på følgende nettside: <http://home.samf.norut.no/unn-doris/KUL/>
Se for øvrig kontaktopplysninger nederst på forrige side.

Vennlig hilsen

Inger Marie Johansen

Appendix B: Informasjonsskriv til lærerne

INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRERE

Din skole er trukket ut til å delta i et forskningsprosjekt om skole-hjem samarbeid i ungdomsskolen, og skolens ledelse har sagt ja til å delta. Det betyr at dere i løpet av dette skoleåret vil komme til å få en henvendelse om å delta i en spørreskjemaundersøkelse samt å bli intervjuet. Vi ønsker også å få være til stede under foreldrekonferanser på skolen – gitt at foreldrene samtykker til dette. Enkelte klassestyrere for niende klassetrinn vil i tillegg bli bedt om å bistå forskerne med å plukke ut elever til videre intervjuer. På de skolene hvor det er få elever på niende trinn, vil andre kontaktlærere på ungdomstrinnet spørres om å bistå med å plukke ut somaliske elever.

Det vi har lyst til å vite noe om er hvordan lærere opplever samarbeidet mellom skole og hjem. Bakgrunnen for prosjektet er at myndighetene har understreket betydningen av skole-hjem-samarbeid for barns trivsel og prestasjoner på skolen. Prosjektets tittel er: "Læringsmiljø og kulturelle møter i skolen. En studie av foreldreinvolvering i ungdomsskolen". Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd.

Vi vil gjennomføre vår undersøkelse skoleåret 2004/2005, mens selve prosjektet varer ut 2007. I løpet av denne perioden kan det bli aktuelt med en oppfølgingsundersøkelse og da vil vi ta kontakt med dere igjen. Dersom det ikke blir noen oppfølgingsundersøkelse vil datamaterialet anonymiseres etter prosjektslutt, dvs at alle personopplysninger vil bli slettet. Opplysninger om dere vil ikke bli utlevert til andre. Forskerne er underlagt taushetsplikt og data behandles konfidensielt.

Opplysningene som framkommer i rapporter og publikasjoner kan ikke tilbakeføres til enkeltpersoner.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og gjennomføres på de betingelser Personvernombudet setter.

Vennlig hilsen

*Unn-Doris Karlsen Bæck
prosjektleder*



SAMTYKKEERKLÆRING.

Jeg samtykker med dette til å la meg intervjuet i forbindelse med forskningsprosjektet "Læringsmiljø og kulturelle møter i skolen".

DATO

STED

UNDERSKRIFT

Appendix C: Informasjonsskriv til de somaliske foreldrene

TIL FORELDRE/FORESATTE OG ELEVER.

Din skole er trukket ut til å delta i et forskningsprosjekt om skole-hjem samarbeid i ungdomsskolen. Det betyr at dere i løpet av dette skoleåret vil komme til å få en henvendelse om å delta i en undersøkelse. Noen av dere vil også bli spurt om å bli intervjuet og om vi kan få være til stede under foreldrekonferanser på skolen. Vi vil ta kontakt med dem dette gjelder i løpet av høsten. Elevene vil også komme til å møte oss i løpet av skolehverdagen, i klasserommet eller ute i skolegården. Det vi har lyst til å vite noe om er hvordan dere, elever og foreldre, opplever samarbeidet mellom skole og hjem. Bakgrunnen for prosjektet er at myndighetene har understreket betydningen av skole-hjem-samarbeid for barns trivsel og prestasjoner på skolen. Prosjektets tittel er: "Læringsmiljø og kulturelle møter i skolen. En studie av foreldreinvolvering i ungdomsskolen". Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen og det er mulig å trekke seg ut på et hvilket som helst tidspunkt. Det å trekke seg må ikke begrunnes overfor oss eller skolen, og opplysninger som er gitt oss vil bli slettet. Foreldre/foresatte må samtykke til at elevene fyller ut spørreskjemaene. Dersom dere samtykker til dette, bes dere om å underskrive samtykkeerklæringen nederst på siden og returnere den til klassestyrer med eleven. Det er også mulig å bekrefte deltagelse per e-mail til unn.doris.baeck@samf.norut.no. Dersom dere ønsker å se spørreskjemaet før dere samtykker, kan dere ta kontakt med prosjektleder på e-mail eller tlf 77 62 94 62.

Vi vil gjennomføre vår undersøkelse skoleåret 2004/2005, mens selve prosjektet varer ut 2007. I løpet av denne perioden kan det bli aktuelt med en oppfølgingsundersøkelse og da vil vi ta kontakt med dere igjen. Dersom det ikke blir noen oppfølgingsundersøkelse vil datamaterialet anonymiseres etter prosjektslutt, dvs at alle personopplysninger vil bli slettet. Opplysninger om dere vil ikke bli utlevert til andre. Forskerne er underlagt taushetsplikt og data behandles konfidensielt.

Opplysningene som framkommer i rapporter og publikasjoner kan ikke tilbakeføres til enkeltpersoner. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og gjennomføres på de betingelser Personvernombudet setter.

Vi håper at dette høres ut som noe det kan være spennende å være med på. Vi vil ta kontakt med dere etter hvert.

Vennlig hilsen

*Unn-Doris Karlsen Bæck
prosjektleder*



SAMTYKKEERKLÆRING.

Som forelder/foresatt samtykker jeg med dette til at
(elevens navn) _____

kan delta i spørreskjemaundersøkelsen til forskningsprosjektet "Læringsmiljø og kulturelle møter i skolen".

DATO

STED

UNDERSKRIFT AV FORELDER/FORESATT

Appendix D: Informasjonsskriv til de somaliske foreldrene – somalisk

Norut <astan> Samfunn

Ku : Waalidiinta / masuuliyiinta iyo ardayda.

Dugsigaaga waxa loo doortay in uu ka qayb qaato mashruuc cilmi-baadhiseed oo ku saabsan wadashaqaynta dugsiga iyo guriga ee dugsiga dhexe. Taas oo macneheedu yahay in sannad-dugsiyeedkan dhexdiisa la idinkala soo xidhiidhi doono arrin ku saabsan in aad ka qayb qaadataan waraysi baadhitaan. Qaar idinka mid ahna waxa laga codsan doonaa in waraysi lala yeesho iyo in aanu goob joog ka noqon karno kulamada keli kelida ah ee waalidka ilmihisa lagala hadlayo (konferansetimer). Waxa aanu xidhiidh la samayn doonaa cidda ay arrintani khusayso inta aanay xilliga deyrto dhammaanin. Ardayduna waxa ay nala kulmi doonaan marar ka mid ah maalin dugsiyeedyada, fasalka dhexdiisa ama garoonka dugsiga ee bannaanka. Waxa aanu doonayno in aanu wax ka ogaano waa sida idinka oo ah ardayda iyo waalidiintu aad u aragtaan wadashaqaynta ka dhexaysa dugsiga iyo guriga. Sababta mashruucan loo fulinayaa waa iyadoo ay dowladdu garwaaqsatay sida ay wadashaqaynta dugsiga iyo gurigu ugu muhiim tahay xiisaha (ka helidda) ardayga iyo waxqabadkiisa waxbarasho. Magaca mashruucu la baxay waa "Deegaanka waxbarasho iyo kulamada dhaqan ee dugsiga". Daraasad ku saabsan hawlgelinta waalidiinta ee dugsiga dhexe". Mashruucan waxa maalgelinaya golaha cilmi-baadhista ee Norway (Norges forskningsråd).

Qofku wuu u madax bannaan yahay ka qayb qaadashada mashruucan, waana u suuragal in marka uu doono uu ka baxo ka qayb qaadashadiisa. Joojinta ka qayb qaadashadu uma baahna in loo sababeeyo annaga iyo dugsiga midna. Haddii markaa qofku joojiyana waxbixintii aanu ka ururinay waanu masaxaynaa.

Waalidku / masuuliyiintu waa in ay waafaqaan in ardaydu ay buuxiyaan foomka baadhitaanka. Haddii aad waafaqdaan, fadlan soo buuxiya qoraalka ogolaanshaha ee ku qeexan warqaddan dhinaceeda hoose una soo dhiiba ardayga si uu ugu keeno macalinka fasalka. Waxa kale oo suuragal ah in aad ku caddaysaan ka qayb qaadashadiina idinka oo isticmaalaya "e-mail" kan : unn.doris.baeck@samf.norut.no. Haddii aad doonaysaan in aad eegtaan foomka su'aalaha inta aydaan waafaqin, waxa aad la xidhiidhi kartaan hoggaamiyaha mashruuca oo aad u diri kartaan "email" ama telefonkan : 77 62 94 62.

Waxa aanu fulin doonaa baadhitaanka sannad dugsiyeedka 2004 / 2005 ta, laakiin mashruucu waxa uu socon doonaa ilaa dhammaadka 2007 da. Waxa laga yaabaa in muddadaa dhexdeeda loo baahdo baadhitaan dhammaystir ah, markaasna waanu idinla soo xidhiidhi doonaa. Haddii aan loo baahan baadhitaan dhammaystir ah, waxa marka mashruucu dhammaado warbixinaha la soo ururiyey laga dhigi doonaa qaar aan la garanayn cidda laga qaaday, taas oo macnaheedu yahay in laga masaxo dhammaan warbixinaha qofeed. Warbixinaha la idinka helo cid kale looma gudbin doono. Baadheyaasha waxa saaran waajib xog qarineed, warbixintana waxa loo hayn doonaa si qarsoodi ah.

Warbixinaha marka la soo saaro ee qoraal ahaan loo soo qoro, cidina ma garan doonto qofka ay ku saabsanayd.

Mashruuca waxa loo gudbiyey hay'adda ilaalinta xuquuqda qofka "Personvernombudet" si ay u hubiyaan, hay'adda cilmi-baadhista Norway ee adeega kombiyuutarada, waxana la raaci doonaa shuruudaha ay dhigto hay'adda xuquuqda qofku.

Waxa aanu rajaynaynaa in ay arrintani u muuqato arrin xiiso badan oo laga qayb galo. Waxa aanu idinla soo xidhiidhi doonaa waxoogaa ka dib.

Sidaa nabadgelyo
Unn-Dores Karlsen Bæck
Maareeye mashruuc.

CADDAYN OGOLAANSHO.

Haddii aan ahay waalidka / masuulka ilmaha waxa aan halkan ku ogolaanayaa in :-

(Magaca ardayga) : _____

uu ka qayb qaato buuxinta foomamka baadhitaanka ee mashruuca cilmi-baadhista ee la magac baxay
”Deegaanka waxbarasho iyo kulamada dhaqan ee dugsiga”.

Taariikh

Meel

Saxiixa waalidka / masuulka

Appendix E: Intervjuguide for foreldre til somaliske barn

BAKGRUNN (FAMILIEFORHOLD, UTDANNING, YRKE)

Jeg vil først starte med å stille noen spørsmål om dine familieforhold.

- 1 Familieforhold; Hvilken type familie er dette (antall barn, gift/skilt)
- 2 Hvor lenge har familien bodd i Norge?
- 3 Har NN (elevens navn) eldre eller yngre søsken?
- 4 Hvilken utdanning har du?
- 5 Hvilken utdanning har far/mor til NN?
- 6 Hva jobber du med?
- 7 Hva jobber far/mor med?

FORELDRENES EGNE SKOLEOPPLEVELSER

Prosjektet handler jo om skolen, og da er det først greit å vite noen om hvordan du selv opplevde det å gå på skolen.

- 8 Hvordan hadde du det på skolen da du var barn?
 - a. Trivsel?
 - b. Venner?
 - c. Forhold til lærerne
 - d. Prestasjoner
 - e. Hvor mye utdanning har du tatt?

LIVET I SOMALIA

Denne delen av prosjektet handler om somaliske elever og foreldres forhold til skolen i Norge. Derfor vil jeg gjerne høre litt om Somalia og det å flytte fra Somalia til Norge.

- 9 Kan du fortelle litt om Somalia?
 - a. Somalia har jo vært herjet av krig i lang tid, og det har sikkert gjort det vanskelig å få en stabil skolegang. Kan du fortelle litt om det?
 - b. Somalia er et nomadesamfunn, har det betydning for det å gå på skole?
 - c. Hva betyr det å tilhøre en klan? Har det noen betydning for skole og utdanning?
 - d. Er skole og utdanning viktig i Somalia? Hvordan er det i forhold til i Norge?
 - e. Hva må alle lære på en skole i Somalia?
 - f. Går alle barn på skole i Somalia?
- 10 Kan du/dere fortelle litt hvordan dere levde i Somalia?

- a. Hvor i Somalia bodde du og din familie?
- b. Bodde familien i by eller på landet?
- c. Hvilken jobb hadde du?
- d. Gikk NN på skole i Somalia? Hvor lenge? Hva lærte NN på skolen?

11 Kan du beskrive ditt første møte med Norge? Hvordan opplevde du menneskene, klimaet, været?

12 Hva syns du er bra med å bo i Norge?

13 Hva synes du ikke er bra med å bo i Norge?

SPRÅKKOMPETANSE

Disse spørsmålene går på det å lære og å forstå norsk.

14 Hvor godt snakker du norsk? Hvor godt snakker den andre forelderen norsk?

- a. Snakker ikke norsk i det hele tatt
- b. Forstår litt men snakker ikke
- c. Snakker og forstår bra norsk
- d. Behersker norsk fullt ut skriftlig og muntlig

15 Hvor godt snakker barna i familien norsk?

- a. Snakker nesten ikke norsk
- b. Forstår litt og snakker litt
- c. Snakker bra norsk
- d. Behersker norsk fullt ut skriftlig og muntlig

16 Hva syns du om norskunderisningen NN får på skolen?

17 Tror du det er vanskelig for NN å få med seg undervisningen på skolen som foregår på norsk?

18 Hva mener du bør gjøres for at ditt barn skal klare seg bra på skolen?

19 Ønsker du å lære norsk? Hvorfor ønsker du/ønsker du ikke å lære norsk?

20 Har du fått undervisning i norsk? Hvilken type undervisning har du fått? Tok det lang tid før du begynte å lære norsk etter at du kom til Norge?

21 Synes du det er nyttig å kunne snakke norsk? Hvorfor/hvorfor ikke?

ELEVENS SKOLEHISTORIE

- 22 Hvordan har ditt barn opplevd skolen siden han/hun begynte på skole i Norge?
- Hvor mange år var ditt barn da han/hun begynte på skole i Norge?
 - Har han/hun byttet skole i Norge? Hvor mange ganger? Hvorfor?
 - Hvor lenge gikk han/hun i mottaksklasse?
 - Hvordan var overgangen til vanlig klasse?
 - Kan du si litt om forskjellene på å ha barn på skole i Somalia og i Norge?
 - Hvordan trives han/hun på skolen i Norge?
 - Trivdes han/hun bedre på skolen i Somalia?
 - Har han/hun hatt venner på skolen i Norge?
 - Er det venner fra Somalia, fra Norge fra andre land eller en kombinasjon?
 - Har han/hun hatt et bra forhold til lærerne?
 - Hva synes du om den jobben lærerne gjør?
 - Hvordan har han/hun prestert faglig/karaktermessig? Bedre eller dårligere enn i Somalia?

HVORDAN FORELDRENE VURDERER SKOLEN I NORGE

Her kommer noen spørsmål om hva du som far/mor mener om skolen ditt barn går på.

- 23 Vil du si at dette er en god ungdomsskole?
- 24 Hva tenker du er skolens viktigste oppgave?
- 25 Hva bør barna lære på skolen? Mener du noen fag er viktigere enn andre?
- 26 Føler du deg trygg på at ditt barn får den utdanningen de har krav på?
- 27 Har du inntrykk av at lærerne er flinke til det de holder på med?
- 28 Hva synes du om skolens sosiale miljø; mellom elevene, forholdet mellom elever og lærere
- 29 Har du inntrykk av at lærerne bryr seg om ditt barn?
- 30 Synes du at lærerne vet nok om ditt barn?
- 31 Virker det som om lærerne er interessert i å få vite ting om ditt barn (som du kan fortelle dem)?

FORELDRES RELASJON TIL SKOLEN

- 32 Synes du at samarbeidet med skolen er godt?
- 33 Hvor godt kjenner du læreren til din sønn/datter?
- 34 Synes du det er viktig å kjenne læreren godt?
- 35 Føler du at du kan snakke fritt med lærerne?
- 36 Føler du deg velkommen på skolen?
- Føler du at skolen ønsker at du skal være aktiv og ta kontakt?
 - Synes du at det er vanskelig eller lett å ta opp ting med lærerne?
- 37 Har det hendt at du har vært uenig med skolens eller lærernes avgjørelser i forhold til ting som gjelder ditt barn? Hva da?
- 38 Hender det at du tar opp ting med lærerne?
- Hvis ja;
 - Hvilke ting har du tatt opp?
 - Hvordan oppleves det å ta opp ting med dem, føler du at du blir tatt på alvor?
 - Føler du at lærerne forstår hva du snakker om?
 - Føler du at lærerne respekterer dine meninger?
 - Føler du at lærerne faktisk gjør noe med de problemene du tar opp?
 - Hvis nei;
 - Hvorfor har du ikke tatt opp noe?
 - Har det ikke vært noe å ta opp?
 - Har du hatt ting å ta opp, men ikke gjort det? I så tilfelle, hvorfor har du ikke tatt det opp?
- 39 Føler du at du må oppføre deg på en bestemt måte for at du skal bli 'respektet' av skolen?
- 40 Føler du at du som forelder og skolen/lærerne har de samme målene for ditt barn? Vektlegger dere de samme tingene?
- 41 Hender det at skolen tar kontakt med deg (utenom foreldrekonferanser/foreldremøter)?
- 42 I hvilke tilfeller hører du noe fra skolen; bare når det er problemer eller også når ditt barn gjør fremgang

SKOLEARBEIDET/LEKSER

- 43 Kan du fortelle om hvordan det går for seg når ditt barn skal gjøre lekser?

- a. Er det vanskelig å få barnet til å gjøre lekser?
- b. Har barnet et eget sted å gjøre lekser/hvor sitter han/hun og gjør lekser?
- c. Gjører barnet ditt lekser hver dag?
- d. Pleier du å sjekke sekken eller ukeplanen til ditt barn?
- e. Hvis barnet sier han/hun har gjort alle leksene på skolen, stoler du på det – eller ber du om å få sjekke?
- f. Tror du at barnet ditt gjør alle leksene, eller hender det at han/hun sniker seg unna?

44 Hva synes du om hjemmeleksene; mengde, vanskelighetsgrad, type arbeid?

45 Pleier ditt barn noen gang å be om hjelp til skolearbeid?

46 Hjelper du noen gang til med leksene?

- a. Hvor ofte?
- b. Er det andre enn du som eventuelt hjelper han/hun med leksene? (Hvordan er rollefordelingen i hjemmet?)

47 Synes du at du har fått den informasjonen du trenger fra skolen for å kunne snakke med ditt barn om skolearbeidet?

SKOLENS ROLLE I FORELDREINVOLVERINGEN

48 Gjører skolen noe/gjør skolen nok for å involvere deg som forelder?

SOSIALT NETTVERK AV ANDRE FORELDRE I KLASSEN?

49 Kjenner du de andre elevene i klassen?

- a. Vet du noe om det faglige nivået eller atferd (andre ting) hos de andre barna i klassen?

50 Kjenner du foreldrene til de andre elevene i klassen? Har dere kontakt? Har dere mest kontakt med andre foreldre fra Somalia eller kjenner dere nordmenn og foreldre fra andre land også?

51 Snakker du noen ganger med andre foreldre i klassen om barna og skolen?

52 Diskuterer du med andre foreldre grensesetting (når barna må være inne om kveldene, hvor mye ukepenger de skal få, når de skal gjøre lekser etc)

53 Hvem utgjør ditt sosial nettverk? (familie, venner, klasseforeldre)

54 Pleier du å delta i dine barns fritidsaktiviteter? Kjøring/publikum/dugnad etc?

55 Hvilke fritidsaktiviteter har du selv?

HOLDNINGER TIL FORELDRES ROLLE I UTDANNINGEN

56 Føler du at du som mor/far trenger å vite mye om det som skjer på skolen, eller mener du at det er nok at lærerne følger opp din sønns/datters skolegang?

57 Er det nødvendig på ungdomstrinnet at du som forelder er involvert?

58 Hvem sitt ansvar er det at din datter/sønn klarer skolen? Elevens ansvar, ditt ansvar, skolen sitt ansvar eller er det et delt ansvar mellom hjem og skole?

59 Synes du at du er nok involvert?

- a. Dersom du ønsker å være mer involvert, hva er det som eventuelt forhindrer deg fra dette?

KOMMUNIKASJON MELLOM FORELDRE OG BARN OM SKOLEN

60 Snakker ditt barn om skolen hjemme?

61 Vet du når ditt barn har prøver?

62 Synes du at du har nok tid til å snakke med ditt barn om skolen/skolearbeidet?

63 Snakker du og ditt barn om planene videre når det gjelder utdanning og yrke?

64 Tror du at ditt barn ønsker at du skal være interessert i skolearbeidet og hvordan han/hun har det på skolen?

65 Synes du at det er viktig at ditt barn gjør det bra på skolen?

AMBISJONER PÅ BARNETS VEGNE

66 Dersom du skulle kunne velge, hvor mye og hvilken type utdanning skulle du ønske at ditt barn satset på?

67 Er det forskjell på hvilken type utdanning du mener dine døtre skal ta i forhold dine sønner?

68 Hvem har best karakterer? Dine sønner eller dine døtre?

69 Er det noen typer av yrker du skulle ønske at ditt barn ville satse på og noen du skulle ønske at han/hun absolutt ikke ville satse på?

DELTAGELSE I ULIKE FORMER FOR FORELDREINVOLVERING

70 Før barnet ditt begynte på skolen, gjorde du noe for å forberede dette på noe vis? Lærte du for eksempel barnet tall og bokstaver? Kunne barnet lese/skrive før det begynte på skolen, kanskje?

71 Har du brukt å lese for barnet? Låne/kjøre bøker?

72 Dersom du får en beskjed fra skolen om at ditt barn behøver å øve litt ekstra på noe, følger du det da opp – eller er dette elevens eget ansvar?

73 Deltar du på foreldremøter?

- a. Hva synes du om måten de organiseres på?
- b. Hva synes du om de ting som tas opp der?
- c. Er det ting du savner/som skulle ha vært annerledes?

74 Deltar du på foreldrekonferanser?

- a. Hva synes du om måten de organiseres på?
- b. Hva synes du om de ting som tas opp der?
- c. Er det ting du savner/som skulle ha vært annerledes?

75 Deltar du på andre ting som skolen arrangerer?

- a. Hva synes du?

76 Kunne du tenke deg å stille opp for skolen på andre måter, for eksempel være med i timer eller stille opp på dugnad?

77 Kunne du tenke deg å være med i FAU? (Har du vært med i FAU?)
Hvorfor/hvorfor ikke?

FORELDRES GRAD AV INTERAKSJON MED BARNET

78 Hva gjør du sammen med ditt barn – på fritida/etter skoletid/i helgene?

HOLDNINGER TIL HVA SOM SKAL VÆRE SKOLENS ROLLE?

79 Hva mener du er skolens viktigste oppgaver?

80 Skal skolen ha ansvar for å oppdra barna? Bør skolen oppdra gutter og jenter på ulike måter? Oppdrar du sønner og døtre ulikt?

KOMMUNIKASJONSFORM

81 Hvordan foregår kontakten mellom deg og skolen (tlf, brev, mail)

82 Hvordan foretrekker du at kontakten foregår?

HJEMMET OG KOSTHOLD

83 Det snakkes mye i TV og aviser om at ungdom har et usunt kosthold. Hva mener du om din datters/sønns kosthold?

84 Hvem lager mat i hjemmet?

85 Hem gjør annet husarbeid?

86 Hva mener du er et godt kosthold?

87 Spiser din datter/sønn frokost hver dag?

88 Hva spiser din sønn/datter på skolen?

89 Spiser han/hun middag hjemme?

90 Kan du anslå hor mange bøker dere har i hjemmet? Hvilken litteratur er det? Faglitteratur/krim/skjønnlitterært etc

91 Har dere PC? Mail? Internet?

RELIGION

92 Syns du det er utfordrende at folk i Norge har en annen religion enn mennesker fra Somalia?

93 Hvordan påvirker det hverdagen din?

TIL SLUTT

94 Føler du at du kjenner det norske samfunnet godt nok eller vil du lære mer om Norge og nordmenn?

Takk for at du tok deg tid til å stille til intervju! Ditt bidrag er svært verdifullt for prosjektet.

Appendix F: Intervjuguide for norske lærere til somaliske barn

Om læreren:

- 1 Da vil jeg først starte med å spørre om navnet ditt?
- 2 I hvor mange år har du jobbet som lærer?
- 3 Hvor lenge har du vært ansatt på denne skolen?
- 4 Har du lærerutdanning eller universitetsutdanning?
- 5 Trives du i jobben?
- 6 Hvis du kunne velge to tiltak for å få en (enda) bedre arbeidshverdag, hva ville du da gjøre?

Å være lærer for elever fra Somalia:

- 7 Hvor lenge har du hatt denne gruppen hvor de somaliske elevene går?
- 8 Hvor lenge har de somaliske elevene vært i gruppa?
- 9 Vet du om noen av elevene har gått på skole i Somalia?
- 10 Hva vet du i så tilfelle som skolegangen de fikk der?
- 11 Vet du når de somaliske elevene kom til Oslo?
- 12 Vet du om noen av elevene har bodd andre steder i Norge før de ble elever ved Groruddalen skole?
- 13 Hvis noen av elevene har vært elever ved andre steder i Norge før de ble elever ved denne skolen, synes du overgangen fra tidligere skole til denne har gått bra?
- 14 Hva mener du gjorde at skolebytte gikk bra bra/ikke gikk bra?
- 15 Hvordan fungerer ordningen med morsmålsundervisning?
- 16 Har morsmåslæreren betydning for deg som lærer i forhold til formidling av somalisk kultur?
 - Ser du på morsmåslærer som et bindeledd mellom hjem og skole? En kulturtolk i tillegg til funksjonen som språkoversetter?
 - Mener du morsmåslærer er til hjelp for deg som lærer? På hvilken måte?

Skole – hjem relasjoner

- 17 Hvor godt kjenner du foreldrene og hjemmeforholdene til de somaliske elevene du er lærer for?
 - Er det kanskje slik at du kjenner noen elevers hjemmeforhold bedre enn andre?
 - Hva kjennetegner de elevene du vet mest/minst om?
 - Har elevens kjønn betydning for hvor godt du kjenner hjemmeforhold/foreldre?
 - Er det noen forskjell på hvor godt du kjenner hjemmeforholdene til de somaliske elevene sammenlignet med andre elevgrupper?
 - Vet du noe om de somaliske foreldrenes utdanningsbakgrunn og yrkesbakgrunn fra hjemlandet?

- Vet du hva foreldrene til de somaliske foreldrene gjør nå?

18 Jeg regner med at foreldremøter og utviklingssamtaler er de mest vanlige måtene for å holde kontakt mellom lærer og foreldre. Kan du fortelle litt om hvordan disse foregår når det gjelder de somaliske foreldrene? Hvordan brukes for eksempel tolk?

19 Bortsett fra disse møtene, hvilken form for kontakt har du med de somaliske foreldrene?

- I løpet av en vanlig skoledag hender det at foreldre tar kontakt med deg?
- Hender det at de tar kontakt med deg etter arbeidstid?
- Hva dreier det seg ofte om?
- Er det en spesiell type foreldre som tar kontakt?
- Skulle du ønske at foreldre tok mer eller mindre kontakt med deg? Hvorfor?
- Kan du si noe om de somaliske foreldrene tar mer eller mindre kontakt med deg enn foreldrene til de etnisk norske elevene?
- Enn i forhold til andre minoritetsspråklige grupper?
- Har du tenkt på hvorfor det er slik?

20 Er det mulig å kommunisere via E-mail med de somaliske foreldrene?

21 Hvis det vanskelig lar seg gjøre å kommunisere pr telefon og email med de somaliske foreldrene, kan du se for deg alternative kommunikasjonsmåter? (eks hjemmebesøk, morsmåslærer etc)

22 Kan du se for deg en teknisk løsning der du skriver E-mail på norsk, som så oversettes til somali – og hvor foreldrene kan svare på somali, som igjen oversettes til norsk, eller tror du skriftlig kommunikasjon vanskelig lar seg gjennomføre?

23 Hva tenker du er de somaliske foreldrenes rolle og ansvar i forhold til barnas skolehverdag?

24 De fleste familier vil vel at barna deres skal gjøre det bra på skolen? Dersom du skulle gi noen tips til foreldrene i forhold til hva de kan gjøre for å hjelpe barna til å gjøre det bra på skolen, hva skulle det være?

- Påse at leksene blir gjort?
- Sørge for at elevene får frokost og en sunn matpakke som holder konsentrasjonen oppe?
- Påse at elevene bringer med nødvendig utstyr til skolen?
- Se mindre på TV?
- Være mer mindre ute om kveldene?
- Andre ting?

25 Er det forskjell på hvilke tips foreldrene burde få for at barna deres skal gjøre det bra på skolen ut i fra om de har jenter eller gutter?

- 26 Tror du at somaliske foreldre er i stand til å hjelpe sine barn med lekser på ungdomsskoletrinnet?
- Er det noen fag som er verre eller bedre enn andre?
- 27 Tror du at de somaliske foreldre ønsker å være involvert?
- Ønsker de å være mer involvert eller mindre involvert enn de er nå?
 - Ser du noen likheter og forskjeller mellom somaliske og norske foreldre når det gjelder ønske om å involvere seg i barnas skolegang?
 - Ser du noen likheter og forskjeller mellom foreldre som har bodd lenge i Norge og de som er nyankommet?
 - (Ser du noen likheter og forskjeller mellom foreldre som kommer til Norge nå og de som kom for noen år siden?)
- 28 Hvem sitt ansvar er det å få de somaliske foreldrene til å involvere seg? (Lærere, foreldre, skolens ledelse)
- Kan man tenke seg at andre yrkeskategorier i skolen kan ha dette som ansvarsområde (for eksempel sosialarbeider eller IT-personell som sørger for å lage gode hjemmesider eller oversettingstjenester til somali og andre nødvendige minoritetsspråk?)
- 29 Hva kan skolen og lærerne gjøre for å involvere foreldrene?
- Er det en mulighet for at skolen kan lære foreldre måter å hjelpe barna med skolearbeid hjemme? F. eks. ved å tipse om læringsteknikker på foreldremøtene eller i konferansetimene?
 - Lage infoskriv om "hjelp til leksehjelp" på somali?
- 30 Synes du at det er anstrengende å forsøke å få de somaliske foreldrene til å involvere seg?
- 31 Har du inntrykk av at somaliske foreldre i større grad enn norske foreldre mener det er opp til elvene selv å ta ansvar for skole og utdanning?
- 32 Kan foreldreinvolvering være en støtte i forhold til den jobben du skal gjøre som lærer?
- 33 Har du noen gang opplevd at foreldre har involvert seg for mye i sine barns skolegang? F.eks blande seg inn i karaktersetting etc.
- 34 Involverer foreldrene seg mer, mindre eller like mye etter at elevene begynte på ungdomstrinnet?
- Hvor mener du det er størst behov for foreldreinvolvering? På barnetrinnet, ungdomstrinnet eller like viktig på begge trinn?
- 35 Er det ting som foreldrene ikke bør gjøre i forhold til barnas skolegang?
- 36 Tror du at de somaliske foreldrene skiller mellom hva som er skolens ansvar hva som er deres eget ansvar for barna?
- For eksempel når det gjelder oppførsel?

- Ser du noen likheter og forskjeller mellom de norske og de somaliske foreldrene når det gjelder dette?

37 Hvor viktig mener du at foreldreinvolvering er for de somaliske elevenes prestasjoner på skolen?

38 Er det andre enn foreldrene som du mener har betydning for de somaliske elevenes prestasjoner på skolen?

39 Dersom en elev har problemer på skolen, sosialt eller faglig, hvordan opplever du samarbeidet med foreldrene? Vi kan starte med hvis de har faglige problemer.

40 Har du noen eksempler på det ene eller andre?

41 Fedre og mødre

Så har jeg noen spørsmål som går konkret på fedre og mødre.

- Har du noen tanker rundt hvem av foreldrene det er som involverer seg?
- Er det forskjeller på de forventninger du har til mor og far?
- Involverer fedre og mødre seg på forskjellige måter?
- Hva tenker du eventuelt rundt det at de involverer seg forskjellig, er det et problem?
- På hvilke områder ønsker man at fedre/mødre skal delta mer? Både faglig og sosialt?
- Kan du si noe om det er fedre eller mødre som behersker norsk best?
- Har utfordringer når det gjelder språk betydning for skole hjem samarbeidet eller er tolketjenesten så god at det er uproblematisk?
- Er det identifiserbare forskjeller mellom de fedre og mødre som deltar aktivt og de som ikke gjør det – i forhold til for eksempel variabler som alder, utdanning, yrke, hvor lenge de har bodd i Norge etc.?
- På foreldremøter, hva er mødrene opptatt av og hva er fedrene opptatt av?
- Er det mødre eller fedre som snakker mest på foreldremøtene?
- På utviklingssamtalene, deltar begge foreldrene? Hva snakker de om, hvem fører ordet?
- Tror du at det at du er kvinne/mann påvirker samhandlingen med foreldrene?
- Generelt viser undersøkelser at gutter har svakere skoleprestasjoner enn jenter – hva er din oppfatning om årsakene til disse forskjellene?
- Tror du elevens kjønn har betydning for hvordan mor og far involverer seg i barnets skolegang? Ser du forskjeller på somaliske foreldre og norske foreldre her?

- Hvem av foreldrene tar kontakt med lærer for individuelle samtaler?
- Hvor ofte, og i forhold til hvilke forhold er det foreldrene tar kontakt – og er det forskjell på hvilke henvendelser far/mor tar kontakt om?

FAU og kommunen

42 Hva syns du om det jobben FAU gjør i forhold til somaliske elevene og deres familier?

43 Kommunes utdannings/skoleetat bidrag til skole – hjem samarbeid

- Synes du kommunens skole/utdanningsetat har et spesielt ansvar i forhold til skole – hjem tiltak når det gjelder de somaliske foreldrene? F.eks ved å informere foreldre om reglement, rutiner etc?
- Syns du kommunens skole/utdanningsetat setter nok fokus på skole – hjem tiltak?
- Synes du kommunens nettsider fungerer som et verktøy for å holde foreldrene oppdaterte om regler/rutiner/prosedyrer i skolen?
- Burde kommunen ha ansvaret for oversette regler/rutiner/prosedyrer til de språk som trengs for at alle foreldre skal kunne sette seg inn i skolens regler og rutiner?

44 Jeg tenker på dette med fag i den norske skolen som for eksempel fag hvor det undervises i kristendom og andre religioner og gym som kan være problematisk i forhold til muslimer. Når elevene kommer nye til skolen, foreldrene da orientering om at det gis undervisning i for eksempel kristendom og hvordan man praktiserer gymfaget i den norske skolen?

45 Føler du at du vet nok om de somaliske familiens kulturelle og religiøse bakgrunn? Om landet de kommer fra, hvilket utdanningssystem og styresett de har i Somalia etc?

46 Ønsker du å lære mer om disse elevenes bakgrunn? Om for eksempel ramaddan, klansysteme, nomadetilværelsen etc?

Takk for at du tok deg tid til å stille til intervju! Ditt bidrag er svært verdifullt for prosjektet.

Appendix G: Rutine for rekruttering og kvalitetssikring av tolker

Dokumentnavn: Rutine for rekruttering og kvalitetssikring av tolker		
Gjelder for: Noricon Tolke-og translatørtjeneste AS	Versjon nr. 2	Dokument nr. 3.1.1
Utarbeidet av: Kvalitetsansvarlig	Dato: 25.03.04	Sign: OEH
Godkjent av: Daglig leder	Dato:	Sign:
Ansvarlig for oppdatering: Kundeansvarlig	Endret dato: 01.06.10	Erstatter: Rutine 3.1.4, versjon 1 av 25.03.04

FORMÅL:

Formålet med rutinene er å sørge for at Noricom til enhver tid har tilgang til en tilfredsstillende "base" med tolker mht antall. Språkvarianter og bosted samt at disse har og opprettholder et av Noricom fastlagt kvalitetsnivå.

OMFANG:

Rutinen gjelder først og fremst for avdelingsleder og navngitte nøkkelpersoner i Noricoms tolkeavdeling(saksbehandlere), men også for samtlige oppdragsformidlere for fortløpende registrering av tilbakemeldinger på tolkens gjennomføring av tolkeoppdrag-jfr. Pkt.10 i rutinebeskrivelsen.

ANSVAR:

Det overordnede ansvar for overvåking av rutinene for håndtering av Noricoms kontantsalg overholdes påhviler avdelingsleder i Noricoms tolkeavdeling.

RUTINEBESKRIVELSE:

1. Mottak av henvendelse /søknad fra kandidat:

Ved mottak av henvendelse/søknad fra kandidat/søker (ved personlig oppmøte, telefon, e-post eller vanlig post), skal Noricoms saksbehandler sjekke om/sørge for at henvendelsen medfølges av eller blir etterfølges av CV og eventuell annen relevant dokumentasjon.

2. Vurdering av kandidat:

Saksbehandler skal deretter, snarest mulig, vurdere om kandidaten er aktuell for innkallelse til intervju og språktest, og gi kandidaten melding om utfallet av denne vurderingen. I fall kandidaten ønskes intervjuet/testet avtales dato og tid for intervju/test.

3. Språktesting av kandidat:

Kandidaten skal ved oppmøte til avtalt dato og tid gjennomføre en skriftlig norsk-norsk test for kandidater som ikke er oppvokst i Norge (se bilag nr.1).

Etter avsluttet test, retter saksbehandler testen/prøven. For å bli videre vurdert (og ikke avvist) må kandidaten ha en maksimal feilprosent på 30 %.

4. Intervju av kandidat.

Består kandidaten språktesten skal saksbehandler umiddelbart gjennomføre et intervju av kandidaten med sikte på å avdekke vedkommendes egnethet for tolkeoppgaven og anvendelighet for Noricom- i form av dennes erfaring, ferdigheter, personlige egenskaper, karaktertrekk, personlige preferanser, tilgjengelighet for tolking for Noricom osv.

Intervjuet skal gjennomføres ved at saksbehandler oppfordrer kandidaten til å fortelle om seg selv mht:

- a) Personlig bakgrunn
- b) Erfaring
- c) Egnethet
- d) Hvorfor vedkommende vil bli/være tolk

I løpet av tolkens fremstilling iht. overstående skal saksbehandler vurdere kandidataens muntlige ferdigheter med fokus på:

- Uttale
- Terminologi
- Ordforråd

Intervjuet skal avsluttes ved at saksbehandler informerer kandidaten om viktige hovedpunkter og huskereglene tilknyttet tolkeoppgaven og – rollen, som foreksempel:

- ˘ Jobbens karakter
- ˘ Taushetsplikt
- ˘ Yrkesetiske regler. Herunder kvalifikasjoner, inhabilitet, upartiskhet, taushetsplikt, integritet, tolken soppgaver, forsvarlig tolking, kleskode, bruk av sminke og parfyme osv.
- ˘ Tolkemåter/-teknikker
- ˘ Rutiner
- ˘ Kunderelasjoner

Under forutsetning av at alt forløper som tiltenkt og kandidaten vurderes som egnet for Noricom, skal saksbehandler sørge for at kandidaten undertegner Noricoms taushetspliktserklæring og tilknytningsavtale (se bilag 2 og 3), fyller ut registreringsskjemaet for tolker (se bilag 4) og at vedkommende får med seg Noricoms relevante, skriftlige opplæringsmateriell og termlister.

5. Registrering av informasjon i tolkebasen:

Forutsatt at kandidaten blir vurdert som egnet, skal nødvendig informasjon om vedkommende registreres i Noricoms tolkebase i ordreprogrammet med følgende informasjon:

- Navn
- Adresse
- Fødselsnummer eller tilsvarende identifikasjonsnummer
- Kjønn
- Alder
- Språkdekning
- Bakgrunnsinformasjon
- Når vedkommende kom til Norge
- Kontaktinformasjon – telefonnummer, faksnummer, e-postadresse

6. Arkivering av dokumenter:

Saksbehandler skal deretter arkivere tolkens CV, taushetserklæring, tilknytningsavtale og annen relevant dokumentasjon. Dokumenter for tolker som ikke blir akseptert skal leveres tilbake eller destrueres.

7. Gjennomføring av tolkeoppdrag:

Ved første anledning og forutsatt av oppdraget ikke er for krevende, skal den nyregistrerte tolken settes på og gjennomføre et tolkeoppdrag – enten alene eller sammen med en annen tolk som har blitt utnevnt som ”fadder”.

8. Vurdering av kandidatens egnethet:

Etter gjennomført tolkeoppdrag skal saksbehandler, eventuelt i samarbeid med ”fadder” foreta en vurdering av tolkens egnethet, og deretter gi tolken tilbakemelding om utfallet av denne vurderingen dvs. om vedkommende har tilfredstilt den praktiske prøven og fortsatt kan virke som Noricom-tolk eller ikke.

I fall vedkommende tolk ikke har tilfredstilt den praktiske prøven(tolkeoppdraget), skal saksbehandler fjerne vedkommende fra Noricoms tolkebase i ordreprogrammet.

9. Gjennomføring av Noricom-kurs med slutttest:

Tolker som passerer den praktiske tolkeprøven iht. pkt. 6 og 7 ovenfor, skal det snarest mulig gjennomgå Noricoms kurs for tolker med etterfølgende avsluttende test(se bilag 5) – som gjennomføres en gang hver vår og en gang hver høst.

10. Vurdering av kandidatens egnethet:

Saksbehandler foretar en vurdering av resultatene fra den avsluttende testen og tar stilling til tolkens egnethet eller uegnethet for tolking av fremtidige Noricom-oppdrag. Resultatene fra denne vurderingen gis i et skriftlig vurderingsnotat og tilbakemelding gis til vedkommende tolk.

Hvis resultatene ikke er tilfredstillende, og tolken besluttes fjernet fra Noricoms tolkebase, skal saksbehandler omgående sørge for at registrering blir fjernet fra Noricoms ordreprogram.

I den utstrekning det mottas muntlige og/eller skriftlige tilbakemeldinger(positive og/eller negative) skal disse fortløpende registreres i Noricoms ordreprogram. Dette gjøres av samtlige oppdragsformidlere i Noricom.

11. Videreopplæring av tolk:

Med jevne mellomrom skal Norcom dessuten arrangere kurs, seminarer og lignende for videre opplæring og økt profesjonalisering av Noricoms tolker.

REFERANSER:

BILAG:

- 1) Noricoms norsk-norsk test – test 3.1.1.1

Appendix H: Presentasjon av de somaliske foreldrene³² inkludert kontaktlærers inntrykk av elev og familie

1 Mor:

Moren i familie 1 kom til Norge for tretten år siden. Hun er alenemor, og har fire barn i alderen fire til femten år. To av barna (en sønn og en datter) er elever ved prosjektskolen. Hun er fullstendig norsktalende, og ønsker ikke å bruke tolk under intervjuet. Mor er vestlig kledd og bruker heller ikke hijab – men poengterer at hun er like mye muslim som andre muslimer. Mor jobber mye, har to jobber – i en barnehage og i et kommunalt prosjekt. Hun mener at hun nå snakket meget godt norsk fordi at hun i sine jobber er nødt til både å kunne snakke, lese og skrive norsk. Hjemme snakker samtlige familiemedlemmer både somalisk og norsk, og mor forteller at det er tilfeldig om det ene eller det andre språket benyttes. Mor ble ferdig med videregående skole i Somalia før hun måtte flykte på grunn av krigen. Mor trives svært godt i Norge, selv om hun synes overgangen fra å bo i Somalia til å bo i Norge var vanskelig. Hun la mye kapasitet i å lære seg norsk så fort som mulig. Samarbeidet med skolen mener hun fungerer meget godt, og hun føler at hun har god kommunikasjon med barnas lærere.

Kontaktlærers³³ inntrykk av elev og familie (sønnens lærer):

Den kvinnelige læreren ("Linn"³⁴) poengterer at eleven behersker norsk veldig bra. Lærer forteller at hun opplever gutten som veldig integrert, og at han oppfører seg som en hvilken som helst annen norsk elev – han søker seg veldig mot det norske. Lærer sier at eleven ved et par anledninger har vært innblandet i småkriminalitet, både i og utenfor skoletiden. Læreren mener dette i stor grad skyldes at moren veldig sjelden er hjemme ettersom hun har to jobber, og at det synes som om jobbene har førsteprioritet for henne. Sønnen har fortalt lærer at det noen ganger kan gå et par dager mellom hver gang han ser mor fordi at hun

³² I stedet for navn i presentasjon av foreldrene benyttes nummerrekkefølgen i tabell 2 i kapittel 10.1

³³ Kontaktlærer er den læreren som har hovedansvaret for eleven i skolesammenheng. Begrepet kontaktlærer erstatter tidligere "klasseforstander".

³⁴ Lærerne presenteres utførlig i kapittel 11

kommer hjem etter at han har lagt seg og er dratt igjen før han står opp neste morgen. Lærer poengterer imidlertid at mor på alle måter er en aktiv, energisk og ”våken dame”, og har inntrykk av at hun kun ønsker det beste for sine barn. Lærer har også lagt merke til at mor er opptatt av at sønnen ikke skal skille seg så mye ut fra andre elever.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie (datterens lærer):

Den mannlige læreren (Harald) forteller at eleven snakker flytende norsk, og at hun er en svært velfungerende elev. Ettersom alt fungerer helt utmerket i forhold til jenta er det ikke behov for tett oppfølging i forhold til hjemmet. Lærer har et meget godt inntrykk av mor. Han forteller at hun snakker meget bra norsk og følger eleven veldig godt opp – hun kommer til konferansetimer og gjør et solid inntrykk.

2 Mor og far (sitter sammen under intervjuet og utfyller hverandre):

Mor i familie 2 er gift, og bor sammen med far til de to yngste barna. Hele familien bestående av mor, far/stefar og fem barn kom til Norge for tre år siden. Ingen av foreldrene snakker norsk, men barna snakker mye bedre norsk enn somalisk. Far går på språkkurs og mor jobber med renhold. Både mor og far har etter somaliske forhold solid utdanning fra hjemlandet, mor hadde fullført videregående og far var nesten ferdig med høyskoleutdanning. Familien har flyttet mye. Kun de eldste barna har bodd litt i Somalia, dette er grunnen til at barna har begrensede kunnskaper i somalisk. Foreldrene legger stor vekt på at hele familien skal snakke somalisk hjemme, dette av to grunner: For det første for at barna skal kunne beherske sitt morsmål, for det andre fordi at foreldre og barn skal kunne kommunisere tilfredsstillende. Ettersom foreldrene ikke snakker norsk og barna ikke frivillig snakker somalisk er far opptatt av at foreldre og barn må kunne kommunisere på et felles språk som begge parter behersker. Hva angår trivsel er mitt inntrykk at verken mor eller far trives spesielt godt i Norge. Far sier at de ”er blitt vant til at det er slik her” (han snakker da om kulde, snø og dårlig vær), og at han poengterer at han kun lærer seg norsk kun for å overleve i

det norske samfunnet – for han tror ikke han får en jobb uansett. Ettersom han mistet alle sine vitnemål og papirer da han flyktet fra Somalia kan han ikke dokumentere sin utdanning, og kan dermed heller ikke få godskrevet sin nesten fullførte høyskoleutdanning. Det vil ta han mange år å bygge opp igjen sin utdanning, og det mener han at han ikke vil klare. Foreldrene er også fortvilet over at det eldste barnet (datteren som er en del av dette prosjektet) sliter med at hun er faglig svak. Far sier han blir nedstemt når han tenker at stedatteren så gjerne vil beherske skolen, men ikke klarer det på grunn av språkproblemer.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie:

Den mannlige læreren (Ivar) forteller at jenta sliter veldig med språket, og at hun av den grunn er blant de svakeste i klassen faglig. Når det gjelder familiebakgrunn har eleven fortalt lærer at hun bor sammen med mor, mors samboer og yngre søsken. Far er fortsatt i Somalia, og hun har kun møtt han en gang. Lærer forteller at jenta er moden fysisk, og at hun er en oppvakt jente – men at hun er svært barnslig – og også kognitivt svak. I tillegg til at hun sliter med å lære seg norsk behersker hun heller ikke somalisk særlig godt, derfor blir også morsmålsundervisningen vanskelig. Lærer føler ikke at han har oppnådd god kommunikasjon med hjemmet, dette av flere årsaker. For det første fordi begge foresatte ikke snakker norsk, og det har vært vanskelig å finne tolk. For det andre har en rekke ulike personer stilt opp på konferansetimer, ingen av disse har behersket norsk. En gang kom mors kjæreste, en annen gang en onkel og mor og en tredje gang kom en tante. Lærer finner dette svært forvirrende og vanskelig å forholde seg til. I og med at foreldrene ikke snakker verken norsk eller engelsk er det heller ikke mulig å føre samtaler pr telefon, dermed blir kontakten med hjemmet svært begrenset. Lærer poengterer at selv om jente er faglig meget svak gjør hun i aller høyeste grad lekser tilfredsstillende, hun er både pliktoppfyllende og lærenem – og ønsker virkelig å få ting til.

3 Mor:

Mor i familie 3 er etnisk norsk, og er skilt fra sin somaliske mann som hun har to sønner sammen med. Far bor i samme by, og sønnene har god kontakt med sin far. Den yngste sønnen er elev ved en av prosjektskolene. Både mor og far har universitetsutdanning, og begge har solide jobber i Norge. Familien har alltid snakket bare norsk hjemme, så ingen av sønnene behersker somalisk. Mor ønsket at far skulle lære barna sitt morsmål, men far ville ikke det ettersom de fleste av slektningene det er naturlig å kommunisere med også snakker engelsk. Mor har et godt samarbeid med skolen, men mener samarbeidet fungerer greit takket være enkeltlæreres individuelle innsats. Mor poengterer at hun mener systemet som sådan svikter i forhold til elevgrupper som sliter, og at det ofte er opp til hva den enkelte lærer klarer å stable på beina.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie:

Den kvinnelige læreren (Linn) forteller at denne eleven tilhører en ”hard kjerne” på fem svært flinke og sosialt kompetente elever. Denne gruppen utmerker seg blant annet med at de alltid har med solid matpakke hjemmefra med grovt brød, grønnsaker og frukt som de sitter i klasserommet og spiser mens de andre går ned i kantina. Gutten som er involvert i forskningsprosjektet har svært gode karakterer og har også meget gode allmennkunnskaper. Til konferansetimene kommer både mor og far. Lærer poengterer at det selvsagt er lett å kommunisere med mor ettersom hun er norsk, men mor virker veldig oppegående og oppofrende for sin sønn. Hun ringer ofte og følger veldig bra opp. Far snakker tilfredsstillende norsk, men pleier ikke å kontakte skolen på eget initiativ – men han stiller alltid opp når skolen innkaller til møter og konferansetimer.

4 Far (mor deltar ikke under intervjuet, men far forteller om henne også):

Mor og far er gift og har fire barn. Familien kom til Norge for snart tre år siden. Ingen av foreldrene har gått på skole i Somalia, og foreldrene snakker ikke norsk. Far går nå på norskkurs, mor har avsluttet norskundervisning. I Somalia levde familien av strøjobber, med bier, småhandel etc. Ingen av barna har gått på skole, verken i Somalia eller i andre land familien har levd i mens de har vært på

flukt. Sønnen som er elev ved en av prosjektskolene kom til Norge da han var 14 år. Far sier at familien trives veldig godt i Norge, og at han opplever både menneskene og systemet som positivt – selv om klimaet er utfordrende. Far ønsker veldig sterkt å lære seg norsk slik at han kan kommunisere med nordmenn, men synes språkopplæringen er veldig vanskelig. Når det gjelder jobb er far interessert i å jobbe med hva som helst så lenge han bare får en jobb. Far forteller at sønnen er flink på skolen, og at han også trives godt – han sier også at sønnen snakker og forstår norsk. Far har fått et godt inntrykk av skolen selv om han ikke har vært i møter med læreren enda. Han har kommunisert med læreren pr telefon ved hjelp av barna som har tolket samtalen. Far forteller at læreren mener at sønnen må bytte skole. Far vet ikke helt hvorfor, men mener det har sammenheng med en test sønnen har tatt – alt han vet er at sønnen må overføres til en annen skole.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie:

Læreren (Gro) vet svært lite om elevens bakgrunn, og husker ikke en gang om han kom direkte fra mottaksskole eller en ordinær klasse. Hun visste ingenting om eleven da han kom til klassen, og har heller ikke satt seg inn i hans fortid i etterkant. Hun sier at gutten overhodet ikke snakket norsk da han kom, og at han ikke får morsmålsundervisning ettersom skolen ikke tilbyr morsmålundervisning i somalisk dette skoleåret. Læreren forteller at foreldrene heller ikke snakker norsk, og at kommunikasjonen med denne familien derfor er svært vanskelig. I og med at verken foreldre eller elever snakker norsk kjenner ikke læreren foreldrene i det hele tatt. Læreren sier at gutten kun har far her, og at hun ikke vet om mor lever. Meldinger til skolen forfattes av en storebror, ikke av far. Eleven har høyt fravær, og dette skyldes antakelig vantrivsel på skolen. Gutten er en del sammen med en annen somalisk gutt, men når denne gutten gjør andre ting er eleven mye alene ettersom han ikke kan kommunisere på norsk. I friminuttene går han ofte hjem. Selv om han ikke får med seg det faglige, og befinner seg på ca 3. klassenivå virker han sunn og velstelt.

5 Mor:

Familien kom til Norge for syv år siden, men far døde ni måneder etter ankomst. Familien består nå av mor og fire barn mellom 5-14 år. Mor går på norskkurs, men behersker ikke norsk godt nok til å kunne kommunisere under intervjuet uten tolk. Mor forteller at hun til en viss grad er i stand til å kommunisere med barnas lærere uten tolk, men at hun ofte trenger tolk for å forstå og å gjøre seg forstått. Mor har ikke skolegang fra Somalia. Hun forteller at hun føler seg godt mottatt og ivaretatt av barnas lærere, og at også barna trives og er flinke på skolen. Når det gjelder språk snakker barna norsk seg imellom, men når de kommuniserer med mor snakker de somalisk. Mor har hatt det vanskelig i Norge ettersom hun har vært nødt til å klare seg alene med flere mindreårige barn.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie:

Lærer (Ivar) forteller at det går helt fint å kommunisere med mor uten tolk, men at tolk ofte brukes etter ønske fra mor – fordi mor er veldig opptatt av kommunikasjon. Læreren føler han kjenner mor i denne familien godt fordi mor behersker bra norsk, og har et greit begrepsgrunnlag. Han har i tillegg møtt henne flere ganger samt at han rimelig ofte snakker med henne pr telefon. Læreren har et klart inntrykk av at mor følger godt opp datterens skolegang hjemme ved at hun følger med på at datteren sitter og gjør lekser i tillegg til at mor også har engasjert en somalisk student fra universitetet til å bistå datteren med leksehjelp.

6 Mor og far:

Familien kom til Norge for syv år siden, og har syv barn i alderen fire – nitten år. Mor og far er gift. Begge foreldrene har fullført videregående skole i Somalia, far har fullført språkkurs i Norge, mens mor er i gang med språkkurs. Denne familien var spesielt vanskelig å rekruttere til prosjektet, de var i utgangspunktet svært skeptiske. Under intervjuet er de imidlertid svært imøtekommende og informative. De forteller at barna som er født i Somalia og hadde sine første leveår der gikk både i barnehage og på skole. Foreldrene uttrykker imidlertid stor fortvilelse over situasjonen i Norge. Familien sliter med to åpenbart uoverkommelige utfordringer: 1) Far greier ikke å skaffe seg jobb og 2) Familien

må flytte ofte fordi at ingen ønsker å leie ut hus eller leilighet til en så stor familie. Dette innebærer hyppig flytting og mange skolebytter for barna. Denne ustabile livssituasjonen medfører at barna har vanskelig for å skaffe seg venner og å etablere et sosialt nettverk. Foreldrene poengterer at de opplever den norske skolen som bra, og at lærerne stiller opp og hjelper dem mer enn man kan forvente. Flere lærere har for eksempel forsøkt å hjelpe familien med å skaffe et fast bosted. Foreldrene mener at barna klarer seg ganske bra på skolen, fast leksehjelp er til stor hjelp. Barna snakker norsk på skolen og når bare de snakker sammen, men hovedsakelig snakkes det somalisk hjemme.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie:

Lærere (Linn) forteller at eleven behersker norsk svært dårlig, at far er mye flinkere til å snakke norsk enn sønnen. Far følger opp så godt han kan, og kommer på konferansetimer og er i dialog med skolen, men sønnen sliter veldig faglig. Ettersom han behersker så dårlig norsk faller han helt utenfor klassen. Han trenger veldig tett oppfølging, og hans egentlige kontaktlærer har han kun i gym, så han følger ikke opp. Dette er veldig uheldig for en elev som sliter og som har sterkt behov for oppfølging fra både skole og hjem. I dette tilfellet forsøker foreldrene så godt han kan, far følger opp det faglige mens mor (sannsynligvis) følger opp i forhold til kosthold og utstyr. Det er lærersiden som svikter i forhold til denne gutten, mener læreren.

7 Mor og en eldre søster:

Mor kom til Norge sammen med fem av sine barn for syv år siden. Hun har flere barn bosatt i Somalia, men sier ikke hvor mange hun har der. Sønnen som er elev ved en av prosjektskolene er yngst i søskenflokket og har en tid vært bosatt hos storesøster, som selv har flere barn. På intervjuutidspunkter var imidlertid gutten på barnevernsinstitusjon etter gjentatte ganger å ha blitt tatt i å utføre kriminelle handlinger. Mor og søster er lei seg for dette, og sier at han kom godt overens med medelever og at morsmåslærer fulgte han veldig bra opp. Gutten kom imidlertid skjevt ut fra start fordi han etter bare ni måneder i mottaksklasse ble plassert i en vanlig klasse - der klarte han overhodet ikke å henge med. Mor understreker at hun her fornøyd med lærernes innsats for dem, hun mener de gjør så godt de kan, og hun ønsker ingenting annerledes i forhold til skolen. Mor har ikke skolegang fra Somalia, men deltok i en alfabetiseringsordning for voksne, søster har fullført ungdomsskole i Somalia. Når det gjelder trivsel i Norge forteller både mor og søster at de føler seg godt mottatt i Norge, og at de ikke har noe negativt å si om samfunnet her. Mor er nå tilsatt på praksisplass, søster er hjemmeværende. Til tross for at de trives i Norge poengterer begge at de gjerne vil flytte tilbake til hjemlandet. Grunnene de oppgir er klimaet samt at nordmenn og somaliere er veldig ulike mennesketyper. Mor snakker og forstår lite norsk,

men barna er fullstendig tospråklige – med unntak av et par av barna som har problemer med somalisk.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie:

Læreren, Kari, forteller at eleven ikke snakker godt norsk, og at det ikke er lett å skjønne hva han får med seg av undervisningen. Hun forteller videre at gutten har skyhøyt fravær, og at han og en annen gutt i klassen som også har både faglige og sosiale problemer har kommet ut for dårlig selskap, og at de driver med rus og småkriminalitet. Læreren forteller at hun har forsøkt å ta dette opp med mor, men at det er vanskelig ettersom mor ikke snakker norsk. Læreren kjenner til at gutten bor hos søster, men mener det er uforsvarlig å la ei tjue år gammel jente som har flere småbarn selv ta hånd om en bror som er kommet ut på skråplanet. Læreren har inntrykk av at mor og søster ønsker å gjøre noe med denne situasjonen, og mor har også bedt om å få informasjon om hva som foregår på skolen, slik at hun kan ha en viss kontroll. Lærer har også en avtale med søster om å ringe jevnlig og rapportere, men lærer sier at hun dessverre ikke har fulgt godt nok opp denne avtalen. Hun har ringt ved et par anledninger, men ikke så ofte som hun hadde lovet. Elevens fravær er imidlertid ikke blitt redusert til tross for oppfølging fra både skole og hjem.

8 Mor og far:

Familien består av mor og far som er gift og fem barn. Mor har bodd i Norge i syv år, far og barna i tre år. Far var i utgangspunktet svært skeptisk til å la seg intervju, og han er meget kritisk til norske myndigheter og det norske samfunnet. Under intervjuet fremstod han imidlertid som engasjert, men hadde en litt aggressiv tone. Mor er imøtekommende, og svarer også på mine spørsmål, selv om det er far som dominerer samtalen. Far poengterer flere ganger at han mener barn har altfor stor frihet i Norge, og at altfor mange elever mangler respekt for læreren. I tillegg mener far at opplæringen i skolen blir dårligere når respekt for lærer er fraværende. Både mor og far understreker imidlertid at de er meget godt fornøyde med barnas lærere. Når det gjelder sønnen som er elev ved

en av prosjektskolene sier foreldrene at de har god kontakt med læreren. De mener at læreren informerer veldig godt, og at han ofte innkaller til møter. I tillegg sender han brev i posten og ringer umiddelbart dersom noe skjer på skolen, eller hvis gutten ikke dukker opp til undervisningen. Mor og far mener sønnen klarer seg godt på skolen. Han har tidligere gått på skole i Etiopia, og med den faglige ballasten han har med seg derfra mener foreldrene at det har gått greit for sønnen å komme inn i skolesystemet i Norge. De forteller at sønnen nå er helt tospråklig. Far har grunnskole fra Somalia mens mor har fullført videregående skole. Mor jobber nå med renhold mens far går på norskkurs. Familien trives greit i Norge, men far har en rekke synspunkter i forhold til systemet, som han mener ikke fungerer tilfredsstillende. Blant annet mener han at det er svært viktig at også alle voksne som kommer til Norge må lære seg norsk så fort som mulig, og at også voksne trenger leksehjelp.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie:

Læreren, Odd, forteller at han vet veldig lite om elevens hjemmeforhold, og at hovedårsaken til dette er fordi verken foreldrene eller sønnen behersker norsk særlig godt. Det er kun mor som har stilt opp på konferansetimer, han har aldri møtt far. Når det gjelder kommunikasjon med hjemmet hender det at lærer og mor kommuniserer forbi hverandre. Ved flere anledninger har blant annet ikke mor stilt opp på avtalt konferansetime fordi at hun har misforstått avtalen. Lærer har imidlertid inntrykk av at mor gjør så godt hun kan for at sønnen skal klare seg bra på skolen. Når det gjelder eleven forteller læreren at gutten har problemer med å integrere seg i klassen. Lærer har forsøkt å ta dette opp med gutten, og har spurt om dette er noe han ønsker å snakke om. Til det har eleven svart at han ikke ønsker å fortelle læreren noe fra sitt liv. Gutten er ikke en skulker, og forsøker å henge med i fagene så godt han kan.

9 Mor:

Mor er skilt, men har en ny samboer – det er uklart om han er far til noen av barna. Samboeren er dataingeniør og oppholder seg i lange perioder i Somalia,

hun er derfor mye alene sammen med barna. Sønnen som er elev ved en av prosjektskolene er yngst i familien, men flere av de voksne barna bor hjemme hos mor. Mor og barna har bodd i Norge i ti år. Mor har ikke gått på skole i Somalia, og hadde ikke jobb utenfor hjemmet. Da familien kom til Norge forteller mor at hun hadde det veldig vanskelig i en lang periode. Hun kom midt på vinteren, og pekte på kulden som det største problemet den første tiden hun levde i Norge. Videre kunne hun ikke språket, og hun skjønnte ikke hvordan samfunnet fungerte. I Somalia hadde hun hatt familie rundt seg som hjalp til med barna, i Norge måtte hun klare alt på egenhånd. Hun fortalte at det var veldig vanskelig å bli plassert på skolebenken for å lære et nytt språk samtidig som hun skulle følge opp barna sine. Mor sier hun har lagt ned en enorm innsats i å sørge vel for barna. Hun har hele tiden vært bekymret for at barnevernet skulle ta fra henne omsorgen for barna hvis de fremstod som ustelte, dette fordi hun har hørt at barnevernet henter barna hvis foreldrene ikke selv klarer å ivareta ansvaret for barna. Når det gjelder mors dialog med skole og lærere mener hun at hun har hatt en aktiv og oppfølgende rolle. Sønnen har vært mye involvert i slåssing og bråk, og mor har bedt lærer om å kontakte henne direkte hver gang det oppstår trøbbel. Grunnen til at hun har ønsket direkte kontakt med lærer er fordi at når brev eller innkallinger til møter sendes hjem med ranselpost kaster sønnen disse, og lyver deretter for læreren om at mor ikke kan ringe eller komme i møte fordi hun er syk. Mor mener at skolen sønnen går på produserer tapere. Hun begrunner dette med at elevene i altfor stor grad får gjøre som de vil fordi lærerne ikke har tilstrekkelig disiplin. Mor ønsker likevel å poengtere at hun mener undervisningen er bra, og at lærerne er flinke.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie:

Læreren, Magnus, forteller at moren i denne familien er en veldig sterkt og stødig omsorgsperson. Hun snakker ikke veldig bra norsk, men klarer å kommunisere på et akseptabelt nivå, og er veldig tydelig i forhold til sine holdninger og meninger. Eleven har hatt en fase hvor han har vært utagerende, men mor har tatt kontroll over gutten – uten henne ville han åpenbart ha kommet veldig skjevt ut.

Læreren tilføyer at han ikke kjenner ikke til om det er en far inne i bildet, men i denne familien som i så mange andre somaliske familier er det mor som alltid stiller opp. Læreren påpeker at han stadig lar seg forbause over hvor interesserte somaliske mødre er i å følge opp barnas skolegang. Han forteller videre at både denne moren og mange andre somaliske mødre har egne meninger som de tydelig uttrykker, de er uredde og har en måte å føre seg på som mange andre muslimske mødre ikke har.

10 Mor:

Mor er skilt og har seks barn i alderen to til atten år, som alle bor sammen med henne. Mor og sønnen som er elev ved en av prosjektskolene kom til Norge for seks år siden, de andre eldre søsknene kom til Norge for to år siden. Mor går nå på norskkurs og har i tillegg vaskejobb ved siden av. I Somalia hadde mor fullført ungdomsskole, og jobbet som selger på markedet i tillegg til at hun var husmor. Foruten om å opplyse om at hun er skilt forteller mor ingenting om faren til barna. Mor forteller villig om familiens livsforhold i Norge, og innleder med å si at det er svært praktisk vanskelig å leve sammen med seks barn i en 2-roms leilighet – ungene kommer blant ofte for sent til skolen fordi sju mennesker skal bruke samme bad og ordne mat på et lite kjøkken. I Somalia eide familien et 6-roms hus, så overgangen til så trange kår har vært vanskelig. Om ankomsten til Norge forteller mor at hun og sønnen kom i februar, og ble møtt av snø og is – klimaet opplevdes som svært vanskelig. Om menneskene som tok i mot dem forteller mor at både politi og andre norske myndigheter møtte dem på en svært hyggelig og inkluderende måte, og det ble umiddelbart satt i gang en prosess med å finne skole til sønnen. Hvis man ser bort fra trangboddhet uttaler mor seg utelukkende positivt om sine erfaringer med å leve i Norge. Hun poengterer at hun er veldig fornøyd med hvordan ting fungerer der sønnen går på skole – lærer ringer og informerer dersom noe skjer, eller han sender brev i posten. Konferansetimene mener mor er veldig bra lagt opp fordi lærer tar opp både faglige og sosiale tema. Sønnen er imidlertid skolesvak, noe som bekymrer mor. Grunnen til at han ikke klarer å oppnå gode karakterer mener hun er fordi han

aldri hadde gått på skole i Somalia, samt at han hadde mistet fire års skolegang da han kom til Norge. I tillegg snakket han et annet språk, og måtte lære seg norsk samtidig som han skulle ta igjen de tapte fire år. Hjemme snakker barna både somalisk og norsk. De snakker norsk med hverandre, men somalisk til mor, ettersom mor forstår lite norsk.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie:

Læreren (Robert) vet ikke mye om hjemmeforholdene til sine elever, heller ikke de somaliske. Når det gjelder denne familien kjenner han imidlertid til at de lever veldig tett og har liten plass. Denne informasjonen har han fått fra morsmållærer, og han forteller at trangboddhet presenteres som et generelt problem for somaliske familier i Norge. Selv om lærer ikke kjenner familieforholdene til denne gutten mener han likevel at han har god kontakt med hjemmet. Han ringer dersom noe skjer, og han har faste foreldremøter og konferansetimer – mor kommer alltid til disse møtene, og de har en konstruktiv dialog om guttens skolegang. Eleven er faglig svak, og lærer mener det rett og slett skyldes at han ikke er en akademisk type i tillegg til det faktum at han mistet flere års skolegang før han kom til Norge, samt at han ikke har norsk som morsmål. Lærer poengterer at han er fornøyd med samarbeidet med mor, og at han har inntrykk av at mor stiller opp så godt hun kan for sine barn.

11 Mor:

Mor er skilt og har fire barn i alderen to – femten år, sønnen som er elev ved en av prosjektskolene er eldst i søskenflokk. Mor og barna som ikke er født i Norge kom fra Somalia for ca ti år siden. Familien var først bosatt i Nord-Norge, men på grunn av kulde og snø flyttet de etter to år til Oslo - selv om de sosialt trivdes best nordpå. Om far forteller mor at han også befinner seg i Norge, men at han er syk og bor et annet sted. Mor fullførte barneskole i Somalia, men hun forteller ikke om eller hva hun jobbet med i hjemlandet. Mitt inntrykk er at hun kommer fra en fattig familie. Til tross for at mor ikke behersker norsk særlig bra forteller hun at hun nå er i gang med en fireårig allmenn grunnskoleutdanning,

Om det norske samfunnet mener mor at statlige kontorer er røffe, og at staten virker veldig streng. Hun utdyper dette med å fortelle at hun gjentatte ganger har rapportert til kommunale myndigheter om familiens trangboddhet, men som svar på søknader om ny bolig får hun avslag hver gang. Om nordmenn sier mor at det er vanskelig å bli kjent med både naboer og andre ettersom hun har inntrykk av at mennesker i Norge ikke blander seg inn i hverandres liv. Mor vil helst bo i Somalia, og tror at de fleste mennesker helst vil bo i sitt hjemland. Om sønnen forteller mor at han for noen måneder siden kom hjem fra et to års langt opphold i Somalia. Grunnen til oppholdet var at både lærere og medelever gjentatte ganger hadde klaget på oppførselen hans – han hadde vært ukonsentrert, urolig og voldelig. Mor hadde derfor sendt sønnen til Somalia for å lære at krig og slåssing ikke er bra. Når det gjelder kommunikasjon med skolen er mor fornøyd. Hun har en god dialog med sønnens lærer både i form av møter og på telefon, og har fått tilbakemeldinger på at gutten nå trives og gjør det bra i de fleste fag. Han har åpenbart lært av oppholdet i Somalia, for han er mer konsentrert om skolen, er høflig og gjør sitt beste. Når det gjelder språk foretrekker barna å snakke norsk. De forstår også somalisk, men unngår helst å snakke somalisk. Ettersom mor nesten ikke snakker norsk finner hun dette veldig vanskelig. Mor poengterer at selv om hun er veldig dårlig i norsk har hun hatt god erfaring med å kommunisere på norsk med sønnens lærer. Hun sier at det er positivt å snakke med læreren, for han var veldig forståelsesfull.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie:

Lærer (Magnus) forteller at han har en bra dialog med mor, og at mor er aktivt på banen og gjør en hederlig innsats i forhold til sin sønn. Læreren forteller at sønnen opptrer høflig i skolesammenheng, og at han faglig klarer seg rimelig greit i forhold til at han har vært veldig utagerende noen år. At sønnen nå ser ut til å være kommet inn i riktig spor mener læreren er takket være en oppofrende mor som ikke har tolerert sønnens negative atferd, men tvert imot har grepet fatt i, og snudd den negative sirkelen havnet i. Lærer forteller at mor stiller på alle møter hun innkalles til, og at han kommuniserer med henne ved hjelp av tolk.

Lærer understreker at han generelt er imponert over mødrenes innsats på hjemmebane. Læreren opplever mange somaliske elever som strie. Når mor i mange tilfeller er alene med omsorgen for en stor barneflokk, er det imponerende hvor gode oppdragere de faktisk klarer å være for sine barn.

12 Mor:

Mor er skilt og har til sammen syv barn i alderen fire måneder til atten år. Barna på sytten og atten år bor i Somalia. Mor kom alene til Norge for fem år siden, tre av barna kom to år senere, mor har siden fått ytterligere to barn i Norge. Datteren på femten år er elev ved en av prosjektskolene, hun er nest eldst av søsknene i Norge. Om barnas far forteller mor ingenting. Mor har ikke gått på skole i hjemlandet, og hun opplyser ikke om hun jobbet utenfor hjemmet. Mor er i full jobb i Norge, og trives svært godt med det. Hun forteller at hun etter et år i mottak flyttet til Nord-Norge. Der fikk hun hjelp fra kommunen til å finne seg en jobb samtidig som hun gikk på norskkurs. At mor fikk muligheten til å jobbe samtidig som hun lærte norsk mener hun var svært positivt i forhold til egen fremgang i norsk. Hun har aldri hatt særlig behov for tolk – og har klart seg på egen hånd. Mor trives veldig godt i Norge, og mener datterens lærere er svært flinke. Hun forteller at lærer ringer henne umiddelbart dersom noe skjer, og hun får god informasjon fra skolen. Mor kjenner både rektor og rådgiver, og føler at hun kan snakke med læreren om alt. Hva angår det norske skolesystemet generelt er mor imidlertid mer kritisk. Hun snakker lenge om sine synspunkter i forhold til elevenes manglende respekt for skolen, lærerne og andre voksne, og at det norske systemet gir barna altfor mye frihet. Før familien kom til Norge bodde de noen år i Saudi-Arabia. Mor mener mor at barnas interesse for skolen var større der ettersom det ikke var så stor grad av frihet for elevene. Mor forteller at datteren har slitt på skolen etter at hun kom til Norge. Jenta har benyttet seg av at skolen ikke har så strengt regime, og har skulket mye i tillegg til at hun ofte forsover seg. Mor og lærer har samarbeidet om å etablere strenge rutiner for jenta, og dette har hatt positiv effekt. Mor trekker imidlertid frem at hun har disiplinproblemer i forhold til datteren. Jenta bruker mye tid på internett og

chatting, hun sitter oppe utover natta – og mor må ofte opp flere ganger pr natt for å jage henne vekk fra PCen.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie:

Både Magnus og Nora har mye med denne jenta å gjøre. Begge trekker frem at mor er usedvanlig oppegående og ressurssterk, og at hun investerer svært mye tid og innsats i å følge opp datterens skolegang og sosiale liv. Lærerne forteller at jenta er inne til utredning hos praktisk pedagogisk tjeneste (PPT). Magnus tror imidlertid ikke at det er noe mentalt i veien med eleven – hun er uopplagt og trøtt på grunn av lange netter foran PCen, hun melder seg ut, er overvektig og utflytende. Han forteller at hun rett og slett ikke har lyst til å gjøre noe, og at hun er aggressiv både overfor både mor og lærerne. Hun har blant annet dyttet en kvinnelig lærer så hardt at hun måtte utvises fra skolen en periode. I og med at hun er stor og sterk virker hun skremmende, og mor har fortalt lærer at hun innimellom er redd sin datter. Dette er grunnen til at hun ikke har turt å ta fra henne PCen – noe mor er inneforstått med at hun burde gjøre. Jenta har flere ganger truet mor med å kontakte barnevernet, men i og med at mor og lærerne har et tett og godt samarbeid lar ikke mor seg skremme av slike trusler fra jenta. Nora fremhever at hun tror mor har lite hjelp hjemme, og at hun nok har en tøff hverdag med en stor barneflokk og full jobb. Barnas far har aldri vært nevnt. Nora avslutter med at hun opplever det som veldig slitsomt å overtale jenta til å være tilstede i klasserommet. Hun vandrer mye, forsvinner ut uten å melde fra, og er i det hele tatt en vanskelig elev. Begge lærerne tror ikke det kommer til å gå bra med jentas utdanningsmessige fremtid, til tross for enorm innsats fra både skole og hjem.

13 Mor og far (far er ikke til stede under intervjuet)

Mor og far er gift og har åtte barn, datteren som er elev ved en av prosjektskolene er nr fire i søskenflokk. Mor og barna som er født i Somalia kom til Norge for litt over fem år siden på familiegjenforening, far har bodd lengre i Norge. Mor har fullført ungdomsskole i Somalia mens far har høyskoleutdanning, og jobbet i

postverket. Far jobber nå som taxisjåfør i Norge mens mor er i gang med grunnskoleutdanning. Da mor og barna flyttet til Norge var de forberedt på et vanskelig klima. Faren som først bodde alene i Nord-Norge hadde fortalt om kulde og snø nordpå, og familien kom ikke etter før far kunne flytte sørover. Selv om moren og barna kom til Sør-Norge syns hun klimaet var vanskelig. I tillegg forteller hun at det også var problematisk med nye rutiner i forhold til å følge barn til barnehage og skoler. Etter en tid ble både klima og rutiner en vane, og hun trives nå godt i Norge. Hun er fornøyd med å gå på skole ettersom hun der får mulighet til å bli kjent med andre mennesker fra mange ulike land. Hun blir også kjent med nordmenn selv om hun har inntrykk av at nordmenn ikke er flinke til å komme i kontakt med andre mennesker. Når det gjelder mors kommunikasjon med skolen er mor veldig fornøyd, hun syns lærerne er flinke og at de har kontroll – hun sier at hun alltid har vært fornøyd med lærerne i Norge. Datterens kontaktlærer ringer alltid dersom noe skjer, og er veldig åpen og informativ overfor til mor. Lærer og mor har blant annet sammen bestemt at jenta skal bruke minst en time på lekser hver dag, hvis hun ikke har lekser skal hun likevel lese i en bok minst en time pr dag. Datteren hadde ikke gått på skole før hun kom til Norge som niåring, men mor mener det har gått greit for henne å komme inn i skolesystemet i og med at hun var så ung da hun kom. Alle barna i søskenflokket er tospråklige – de snakker norsk med hverandre og somalisk med foreldrene.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie:

Kontaktlærer Nora har ikke så mye kontakt med familien til denne jenta ettersom eleven klarer seg veldig bra på skolen. Hun er pliktoppfyllende, lærevillig og gjør sitt beste for å oppnå gode resultater. Lærer vet at eleven har både mor og far i Norge, men fordi far jobber veldig mye er det mor som følger opp jentas skolegang – og det klarer mor veldig fint. Magnus har også mye med denne jenta å gjøre, og han bekrefter Noras inntrykk av mor som en oppegående og aktiv dame, som til tross for begrensede norskkunnskaper klarer å opprettholde en god kommunikasjon med skolen.

14 Mor og mors kjæreste:

Mor og hennes to døtre på fem og femten år kom til Norge for litt over et år siden. Det er uklart om de kom sammen med mors kjæreste, eller om han og mor møtte hverandre på asylmottaket. Kjæresten bor ikke sammen med dem, men besøker familien hver helg. Mor er høygravid på intervjuetidspunktet, og har termin få uker frem i tid. Mor har ikke rukket å bli så godt kjent der hun bor, og ettersom det er vinter og hun er gravid har hun problemer med å komme seg ut. Hun synes det er vanskelig med snø og is, og hun er imponert over mennesker som kommer seg ubesværet frem utendørs vinterstid. De første månedene i Norge syntes hun det var rart å se hvordan kvinnene gikk kledd, med bare mager og korte skjørt – hun bruker en del tid på å snakke om den fremmedartede klesstilen i Norge. Mor har ikke gått på skole i Somalia, og hun forteller ikke hva hun eventuelt jobbet med. Hun fremhever at hun til tross for at hun synes Norge er et veldig annerledes land, er hun veldig glad for å være her ettersom det er svært farlig å leve i Somalia. Hun har kun en gammel tante som lever i Somalia. Mor forteller at hun har vært i møte på skolen en gang, og at hun har møtt datterens kontaktlærer to ganger. Hun er så langt fornøyd med skolen og datterens lærer, men forteller at hun er blitt fortalt at datteren krangler en del i skoletiden. Mor forteller at hennes relasjon til både skole og barnehage er uproblematisk, men at hun har problemer med en saksbehandler i kommunen som håndterer familiens boligsituasjon. Mor har fått inntrykk av at hun måtte skrive under på en kontrakt hvor det fremgikk at denne saksbehandleren hadde ansvaret for henne og hennes barn. Mor hadde fått den forståelse at hvis hun ikke undertegnet denne kontrakten mistet hun sine rettigheter. Denne oppfatningen har medført at mor ikke tør klage på leiligheten hun bor i, selv om hun mener den for det første er altfor liten, og for det andre har flere mangler. Mor verken snakker eller forstår norsk, men til tross for disse opplevde utfordringene understreker mor at hun trives godt i Norge, og at hun er glad for å leve i et fredelig land.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie:

To av lærerne ved skolen har mye å gjøre med jenta i denne familien, men ingen av disse lærerne har møtt mor (som det fremgår av avsnittet ovenfor hevder mor at hun har vært i møte på skolen en gang, og at hun har møtt datterens lærer to ganger). Eleven har fortalt lærer Catrine at hun har mor og en stesøster i byen, og at far er i Somalia. Mor har en ny kjæreste som hun snart venter barn med. Grunnen til at mor ikke har stilt opp til foreldremøte og konferansetime er fordi hun er høygravid og derfor ikke klarer å bevege seg utendørs. Lærer har imidlertid inntrykk av at jenta sliter psykisk, og helsesøster er koblet inn. Den andre læreren, Dina, forteller også at hun vet svært lite om elevens hjemmeforhold ettersom mor ikke har stilt opp på møter skolen har innkalt til. Fokuset i forhold til jenta er å få kartlagt hennes mentale tilstand. Flere lærere opplever at hun sliter psykisk.

(15 Somalisk mann er ikke med i prosjektet)

Denne mannen bor sammen med ei jente som er elev ved en av prosjektskolene. Han benevnes her som somalisk ”mann” ettersom ingen av lærerne vet om han er i en familierelasjon til jenta. En lærer mener han er jentas far, mens en annen er ganske sikker på at han er en onkel. En tredje lærer tror ikke han er i familie med jenta i det hele tatt. Mannen var inkludert i min oversikt over foreldre jeg ønsket å ha med i utvalget, men han svarte aldri på henvendelser, verken i brev form eller pr telefon. Tolken og jeg bestemte oss derfor for å oppsøke mannen ved å dra hjem til han. På denne måten kunne tolken informere muntlig om prosjektet og samtidig svare på eventuelle spørsmål. Da vi ringte på hos mannen, og han over callingen hørte hva henvendelsen dreide seg om, ble han fryktelig provosert, og snakket med sint og høy stemme. Tolken gjorde sitt beste for å få kontroll over situasjonen, men mannen lot seg ikke berolige, det endte med at både tolken og jeg ble jaget derfra. Da jeg spurte tolken hva mannen hadde sagt nektet han å oversette, for som han sa: *”Det var bare bannskap og ukvemsord, og det trenger ikke en dame å høre”*.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie:

Som poengtert i avsnittet ovenfor var ingen av lærerne som jeg var i kontakt med sikre på familierelasjonen mellom den somaliske mannen og jenta. Lærerne visste ingenting om jentas hjemmeforhold, og ingen av dem hadde møtt mannen jenta bodde sammen med. Eleven var i følge et par av lærerne ivaretatt av barnevernet, og bodde i perioder hos en fosterfamilie – men ingen kunne bekrefte jentas boforhold og hjemmesituasjon. Lærerne har imidlertid et godt inntrykk av eleven, hun oppfattes som en positiv, interessert og aktiv elev. Samtidig som hun er engasjert oppleves hun også som svært reservert og privat. Flere lærere har forsøkt å få henne til å fortelle om hjemmeforholdene, men dette er et tema hun ikke ønsker å snakke om – og hun trekker seg raskt unna om temaet blir brakt på bane. Lærerne oppfatter det som frustrerende at de ikke oppnår en tettere dialog med eleven. De ønsker å hjelpe henne, men har ikke funnet en innfallsvinkel for å oppnå hennes eller hennes omsorgspersons tillit.

(16 Somalisk far – ikke med i prosjektet)

Denne mannen og hans familie ønsket ikke å delta i prosjektet. På samme måte som familien ovenfor besvarte heller ikke disse mine henvendelser, verken brev sendt hjem i posten eller pr telefon. Jeg fant det derfor nødvendig å dra hjem til familien for å orientere muntlig om prosjektet. Tolken og jeg besøkte familien to ganger. Den første gangen vi ringte på døra traff vi familiens datter som er elev ved en av prosjektskolene. Hun var svært høflig og imøtekommende på callingen, og snakket også nærmest flytende norsk. Hun fortalte at mor og far var på jobb, men gav oss et nytt tidspunkt, slik at vi kunne komme tilbake når foreldrene var hjemme. Neste gang vi ringte på var det far som svarte. Han snakket også utmerket norsk, og var i likhet med datteren både imøtekommende og høflig. Han poengterte at han ikke ønsket at familien skulle delta i prosjektet, og begrunnet dette med at hans familie ikke ønsket å ha noe med andre somaliere i Norge å gjøre. Han ønsket ikke, som han sa, å bli stigmatisert som ”en arbeidssky og kriminell person som ikke ønsket å lære seg norsk, og som bare ville ta i mot trygd”. Mannen fortalte at både han og kona hadde attraktive

jobber, og at hele familien behersker norsk meget godt – de ønsket å se på seg selv, og å bli sett på, slik enhver nordmann oppfattes av både seg selv og andre.

Kontaktlærers inntrykk av elev og familie:

Kontaktlæreren til eleven bekreftet fremstillingen familiefaren ovenfor hadde gitt. Lærer fortalte at jenta ikke omgås andre somaliere i skoletiden, og at hun kun har norske venner. Eleven snakker flytende norsk, hun klarer seg faglig svært bra, og foreldrene følger veldig godt opp ved å delta aktivt på konferansetimer og kommunisere jevnlig med skolen. Læreren oppfatter familien som særdeles ressurssterk.



ISBN xxx-xx-xxxx-xxx-x