

Et dytt i riktig retning?

Behovet for å sikre flerkulturelle elevers overgang til høyere utdanning.

Pia Cecilia Tøvik Astroza



Masteroppgave ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet,
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2010

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:**Et dytt i riktig retning?**

Behovet for å sikre flerkulturelle elevers overgang til høyere utdanning.

AV:

Pia Cecilia Tøvik Astroza

EKSAMEN:

Masteroppgave i Didaktikk og Organisasjonslæring

SEMESTER:

Vår 2010

STIKKORD:

Flerkulturalitet, sosial reproduksjon, interkulturell utdanning,
fracfall, identitet og sosialisering

© Pia Cecilia Tøvik Astroza

Vår 2010

Sammendrag

PROBLEMOMRÅDE

Dette er en kvalitativ studie av hvordan et informasjonsprogram som MiFA Pilot kan være med på å sikre flerkulturelle elevers skoleoverganger. Et behov som eksisterer for å redusere sosial reproduksjon og sørge for en større flerkulturalitet i opplæring og ved utdanningsinstitusjoner. Det hevdes oftere at utdanning er nøkkelen til suksess, men hvordan kan utdanning bidra til å løse utfordringene tilknyttet sosial reproduksjon? Ønsket om å utjevne sosiale forskjeller i den norske skolen er ikke et nytt fenomen, allerede på 1930-tallet så man konturene av enhetsskoletanken som ønsket å samle elevene og heve standarden i undervisningen og skolen for å minske forskjellene. Med en økende kulturell og sosial kompleksitet i samfunnet er det derfor et behov for å utviske forskjellene som kan oppstå i skolen. Med utgangspunkt i sentrale teorier om både reproduksjon og optimisme (Bourdieu 1995, Bakken 2003), søker jeg å se på om dette er tilfelle for informantene i denne studien og hvordan det kan hindres. Teoriene hevder at enten så følger man foreldrenes sosiale mønster eller så utvikler man seg gjennom støtte fra familien og egenvilje til å overkomme barrierene som flerkulturelle elever møter i skolen.

Opgavens overordnede problemstilling er som følgende:

Kan et kurs som MiFA Pilot være med på å sikre flerkulturelles skoleoverganger?

For å belyse problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende underordnede forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan redusere sosial reproduksjon?*
- 2. Hvordan sørge for at flerkulturalitet blir en naturlig del av utdanningen?*

METODE

Da jeg ønsket å gjennomføre samtaler med deltakere i MiFA Pilot, ble det naturlig at den metodiske fremgangsmåte ville være kvalitativ. Blant kjennetegnene for kvalitativ forskning er en nær deltagelse til forskningsobjektene gjennom intervju eller observasjon, ettersom en

viktig målsetning med metoden er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard 2009). 6 halvstrukturerte intervjuer av 8 deltakere ved opplysnings- og lederutviklingskurset MiFA Pilot ble gjennomført. Mitt mål med intervjuene var å få belyst informantenes bakgrunn og erfaringer, for å forstå hvilke livsprosesser som har ført dem dit de er i dag, og jeg ønsket samtidig å vite hvordan deres flerkulturelle bakgrunn har påvirket de i deres valg. Derfor var jeg nødt for å få tak i deres *livshistorie* (Goodson 2000).

RESULTATER OG KONKLUSJONER

Studien belyser at det ligger behov for å sikre minoriteters skoleoverganger, selv om minoritetsungdom skyter fram som vinnere av høyere utdanning. Desto høyere utdanning man har, desto større sjanse er det for å gjøre det godt på mange andre områder i livet (Østbergutvalget 2010). MiFA Pilot, som en form for interkulturell utdanning handler om å gjennomtenke utdanning i en bredere sammenheng i forhold til forandringsprosessene som forekommer i samfunnet. Deltakelsen ved et slikt kurs kan utvikle positive holdninger ved at man velger å se nyansene som eksisterer blant mangfoldet, slik at flerkulturalitet blir oppfattet som en naturlig del av hverdagen. Denne studien støtter *optimismehypotesen* og viser at flerkulturelle elever er utdanningsinteresserte og målbevisste. En vesentlig årsak til dette er grunnet *familien* som er en del av ungdommens viktige nettverk som støtter dem og de valgene de tar til tross for at familien besitter verken høy kulturell eller muligens økonomisk kapital. Studien motbeviser også Bourdieus teori som hevder at dersom man ikke besitter den kapitalen som premieres i skolen, vil det være vanskeligere for elever fra lavere sosiale klasser å tilegne seg kunnskap og forflytte seg de andre sosiale felt. Han hevder også at endring av habitus en tidkrevende og vanskelig prosess. Mine funn viser det motsatte, de fleste informantene har en såkalt "lav" kapitalbeholdning grunnet deres foreldres manglende utdanning, men dette er likevel ikke et hinder for dem.

Forord

Med disse ord avslutter jeg min studietid ved UiO, og jeg kunne ikke vært mer fornøyd med måten jeg avslutter på. Muligheten til å kunne skrive om et tema som virkelig interesserer meg har både vært en fryd og til tider en stor frustrasjon, men jeg kom nå gjennom det. Derfor vil jeg takk til MiFA og Lent for at dere har latt meg skrive om programmet og ikke minst mine informanter som delte sine erfaringer og refleksjoner rundt utdanning og flerkulturalitet. Denne oppgaven omhandler ungdom som dere, og jeg har stor tro på at dere vil lykkes.

Det er mange jeg ønsker å takke i forbindelse med denne oppgaven. Min veileder Elisabeth Bjørnestad, for alle positive tilbakemeldinger og for at du har trodd på oppgaven når jeg har vært tvilende.

En spesiell takk rettes til Aless, Ingrid og the Midtlids. Et superteam som bidro til at jeg kom i mål.

Hvem klarer seg uten støtten fra venner og familie? Ikke jeg, dere er gode! Jeg vil takke Mamma og Pappa for all støtten dere har vist meg gjennom alle studieår. Takk til mine flotte brødre Alessandro, Julian og Stefan for oppmuntring og gode ord. Aless; jeg er glad for at du er eldst, for hva skulle jeg ha gjort uten din ekspertise?

Gratulerer til mine studievenninner som også har fullført denne bragden; Ingrid, Helle og Therese, tiden på Helga Eng sammen med dere er uerstattelig.

Sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til Ardalan. Du har vært fornuftens stemme når jeg har trengt det og du har gitt *meg* et dytt i riktig retning. Takk for at du har vært tålmodig og holdt ut med en stressa kjæreste. Nå er det over☺

Oslo, 31.05.2010

Pia Cecilia Tøvik Astroza

Innhold

SAMMENDRAG	V
FORORD.....	VII
INNHold	IX
1. INNLEDNING	1
1.1 MANGFOLD I FOKUS I AKADEMIA & MiFA PILOT.....	2
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING.....	3
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR OG OPPBYGNING.....	4
2. FLERKULTURALITET, IDENTITET OG SOSIALISERING	6
2.1 KULTUR OG ETNISITET SOM IDENTITETSFAKTOR.....	8
2.2 HOËMS SOSIALISERINGSTEORI.....	11
2.3 OPPSUMMERING	14
3. REPRODUKSJON I UTDANNING OG SAMFUNN	16
3.1 PIERRE BOURDIEUS KAPITALTENKNING.....	16
3.1.1 <i>Kapitaler og den kulturelle kapitalens betydning i utdanningssystemet.....</i>	<i>17</i>
3.1.2 <i>Bevegelse mellom sosiale rom</i>	<i>20</i>
3.1.3 <i>Habitus.....</i>	<i>20</i>
3.2 OPPLÆRINGSSITUASJONEN	21
3.2.1 <i>Utdanningssystemet som sosial utjevner.....</i>	<i>23</i>
3.2.2 <i>Sosial reproduksjon i skolen.....</i>	<i>24</i>
3.2.3 <i>Optimismehypotesen og betydningen av foreldrenes utdanning og involvering.....</i>	<i>26</i>
3.3 FLERKULTURELLE ELEVER I UTDANNING.....	28
3.3.1 <i>Frafall.....</i>	<i>30</i>

3.3.2	<i>Interkulturell utdanning</i>	32
3.4	OPPSUMMERING	34
4.	METODISK TILNÆRMING	36
4.1	KVALITATIVE FORSKNINGSMETODER.....	36
4.1.1	<i>Livshistorie som metode</i>	37
4.2	GJENNOMFØRING AV STUDIEN	38
4.2.1	<i>Utvalg</i>	39
4.2.2	<i>Intervju og gruppeintervju</i>	39
4.2.3	<i>Analyse av datamaterialet</i>	41
4.3	ETISKE REFLEKSJONER	42
4.4	RELIABILITET OG VALIDITET	43
5.	PRESENTASJON OG DISKUSJON AV RESULTATER	45
5.1	FLERKULTURALITET SOM IDENTITET.....	45
5.1.1	<i>Flerkulturalitet, ressurs eller hindring?</i>	48
5.2	MiFA PILOT	50
5.2.1	<i>Behovet for å sikre overganger</i>	50
5.3	MØNSTERBRYTERE.....	53
5.3.1	<i>Informantenes kapitalbeholdning</i>	54
5.3.2	<i>“Ny habitus”</i>	56
5.3.3	<i>Framtidsplaner</i>	57
5.3.4	<i>Optimisme og påvirkning fra hjemmet</i>	59
6.	KONKLUDERENDE BEMERKNINGER	63
6.1.1	<i>Redusere sosial reproduksjon</i>	63
6.1.2	<i>Flerkulturalitet, en naturlig del av utdanningen</i>	64

6.1.3	<i>Konklusjon</i>	66
6.1.4	<i>Forslag til videre forskning</i>	67
6.1.5	<i>Refleksjoner over studien</i>	67
6.2	AVSLUTNING	68
	KILDELISTE	69
	APPENDIKS 1: INFORMASJONSSKRIV	74
	APPENDIKS 2: INTERVJUGUIDE	76
	APPENDIKS 3: GODKJENNELSE FRA NSD	79

1. Innledning

Skulle man gitt en beskrivelse av det moderne Norge, ville man si at den er kompleks og dermed sammensatt av ulike mennesker som bærer med seg forskjellig bagasje. Dette er også en beskrivelse av skolen og akademia i dag. Til tross for en variert studentsammensetning, har det innenfor høyere utdanning på 2000-tallet vært en økende oppmerksomhet omkring studenter med minoritetsbakgrunn. Studiestedene ønsker en større kulturell berikelse og en mulighet til å utjevne sosiale forskjeller. Men hvordan kan vi øke den kulturelle sammensetning ved Norges universiteter og høyskoler? Dagens skoleelever kan trenge ”et dytt i riktig retning”. Om den riktige retningen skal peke mot høyere utdanning, avhenger av ungdommens ønske. Denne oppgaven vil derimot omhandle et ”dytt” som vil peke i den høyere utdanningens retning.

Utvalget for høyere utdanning, eller Mjøs-utvalget, ønsket også et større fokus på etniske minoriteter og deres deltakelse ved høyskoler og universiteter i Norge. På bakgrunn av dette la utvalget frem flere tiltak med formål om å øke andelen minoritetsstudenter innenfor høyere utdanning (NOU 2000:14). I NOU 2008: 3, *Ny struktur i høyere utdanning*, også kalt Stjernø-utvalget, er det viet et kapittel til etniske minoriteters deltakelse i høyere utdanning. Utvalget mener at det trengs mer aktivt engasjement fra myndighetene og utdanningsinstitusjonene når det gjelder rekruttering av studenter med minoritetsbakgrunn til høyere utdanning og tiltak som gjelder overgang fra høyere utdanning til arbeidsliv. Blant de konkrete forslagene finner vi: gjennomgang av læreplaner for å vurdere om de avspeiler en etno - eller eurosentrisk dominans og om temaer knyttet til andre kulturer er tilstrekkelig dekket.

Som en oppfølging av de foreslåtte tiltak på området, besluttet regjeringen i oktober 2008 å nedsette et mandat som skal foreta en helhetlig vurdering og gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige i barnehage, skole og høyere utdanning. Ledet av Sissel Østberg, rektor ved Høgskolen i Oslo, skal utvalget blant annet vurdere nåværende praksis, og utrede hvordan det flerkulturelle perspektivet er integrert i opplæringssituasjoner. Oppmerksomheten skal rettes mot det totale læringsutbytte minoritetsspråklige oppnår i

skolen, om det så gjelder elever med særskilte behov eller ei. Noen av spørsmålene utvalget stiller seg er om Norge har utdanningsinstitusjoner som *ser* den enkelte, som har like høye ambisjoner for alle og som utnytter det potensialet som ligger i et voksende mangfold blant elever og studenter. Anerkjennelse av mangfold, utvikling av medborgerskap og interkulturell pedagogikk er temaer som vil bli diskutert. Dette er også spørsmål og temaer jeg ønsker å ta opp i denne avhandlingen. Ved utvalgets slutt i juni 2010 skal det foreligge en endelig rapport som vil gi en indikasjon/vise læringsutbyttet minoritetspråklige har i dag og eventuelle tiltaksforslag som vil bedre dagens situasjon (Østberg 2009).

1.1 Mangfold i Fokus i Akademia & MiFA Pilot

Mangfold i Fokus Akademia (MiFA) ble opprettet i 2003 for å bidra til at Universitetet i Oslo (UiO) skal kunne bli et mer flerkulturelt studiested. Med midler tildelt fra Kunnskapsdepartementet ble dette et fireårig prosjekt. Ønsket er å rekruttere flere studenter med ulik bakgrunn og erfaring slik at studentmiljøet ved UiO gjenspeiler det mangfoldet samfunnet representerer for øvrig. En langsiktig målsetning med prosjektet er at dette mangfoldet og den kompetansen som samfunnet og studenter besitter skal komme det norske arbeidssamfunnet til nytte. Som en del av Studieavdelingen ved UiO, samarbeider MiFA med ulike videregående skoler i Oslo om en rekke tiltak som kan øke andelen minoritetsstudenter ved høyere utdanning. Et at disse tiltakene er lederutviklings- og informasjonsprogrammet MiFA Pilot. I samarbeid med firmaet Læringsentreprenørene (Lent) utviklet de Pilotprogrammet hvor hensikten med kurset er å gi avgangselever ved videregående opplæring kunnskap om forholdet mellom majoriteter og minoriteter i Norge og samtidig gi dem kjennskap til det brede spekteret av muligheter som finnes innenfor høyere utdanning i Norge. Deltagelsen er åpen for alle elever og den foregår på kveldstid. De ønsker at deltakerne skal opparbeide seg kunnskap, holdninger og ferdigheter som vekker nysgjerrighet og motivasjon i forhold til høyere utdanning. Med inspirasjon fra det sørafrikanske lederutviklingsprogrammet *Emerging Leadership Peace Program (ELPP)*, utviklet av blant annet Desmond Tutu i en kontekst med apartheidregimet som bakteppe og motivasjon til å skape et alternativ, har Lent hentet noen av idealene og plassert dem i en norsk kontekst. Programmets mål er å trene ungdom til å delta og forme samfunnet vi lever i. Derfor er MiFAs ønske om flere studenter med flerkulturell bakgrunn naturlig integrert i

programmets tankegang fordi utdanning blir sett på som veien til endring. Dette er et forum hvor ungdommer i dag kan jobbe med problemstillinger knyttet til temaet *Norge i endring*.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Dette er en empirisk studie om flerkulturalitet og sosial reproduksjon i norsk skole. På bakgrunn av økt fokus på disse temaene er målet med denne oppgaven å se hvordan man kan sikre skoleovergangen for ungdom med flerkulturell bakgrunn. Oppgaven vil se på hvordan et kurs som MiFA Pilot kan være et verktøy for å oppnå dette slik at flerkulturell ungdom tar høyere utdanning og utnytter den ressursen de innehar. Jeg vil ta utgangspunkt i teorier om sosial reproduksjon, sosialisering i skolen og betydningen av en interkulturell utdanning i skolen. Min overordnede problemstilling er dermed: *Kan et kurs som MiFA Pilot være med på å sikre flerkulturelles skoleoverganger?*

For å belyse problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende underordnede forskningsspørsmål:

3. *Hvordan redusere sosial reproduksjon?*

4. *Hvordan sørge for at flerkulturalitet blir en naturlig del av utdanningen?*

Denne oppgaven fokuserer på flerkulturelle ungdommer, som vokser opp i hjem hvor én eller begge foreldrene har innvandret til Norge. Av den grunn vil jeg i diskusjonen se nærmere på hvilke faktorer som ligger til grunn for deres akademiske suksess. Dette vil gjøres ved å se på det komplekse samarbeidet mellom *familie, skole og individet*. Jeg vil redegjøre for hvorvidt deres deltakelse i et bevisstgjøringskurs som MiFA Pilot har bidratt til å styrke utdanningstanken og hvordan man kan utvide dette tilbudet til flere elever. Samtidig ønsker jeg å poengtere at jeg vil ikke gå spesifikt inn på de ulike modulene deltakerne har gjennomgått underveis i kursdeltakelsen. MiFA vil heller være oppgavens innfallsvinkel og verktøy til spørsmålet hvorvidt slike bevisstgjøringsprogrammer kan være hjelpelige til elever som befinner seg i avgjørende beslutningssituasjoner. Denne bevisste avgrensingen er foretatt på bakgrunn av at jeg vil fokusere på betydningen av en flerkulturell virkelighet i høyere utdanning og hvordan mennesker med en slik bakgrunn er viktig for utformingen av morgendagens samfunn. Jeg skal forsøke å ta stilling til ungdommens sosiale bakgrunn, uavhengig etnisitet, og spørsmålet om at deres bakgrunn ikke behøver å være en hindring,

slik reproduksjonsteori vanligvis påstår. Oppgaven søker å argumentere for behovet for kurs som MiFA Pilot, et forum hvor elever sammen kan diskutere temaer som er av betydning for den komplekse realiteten de lever i. Et slikt bevisstgjøringskurs som kan vise at utdanning spiller en viktig rolle i skapelsen av identitet, sosialisering og nye muligheter i det flerkulturelle samfunnet, hvor ens evner og muligheter blir fremhevet og presentert.

1.3 Oppgavens struktur og oppbygning

I det følgende vil jeg kort gi en beskrivelse av oppgavens struktur og oppbygning. Oppgaven er inndelt i 6 kapitler, hvor jeg i dette kapittel har kommet med en kort innledning, problemformulering og avgrensning.

I kapittel 2 *Flerkulturalitet, identitet og sosialisering* vil jeg introdusere viktige begreper for avhandlingen som helhet. Jeg vil først kort gå inn på begrepet etnisitet, før jeg går videre til temaet om samfunnet som flerkulturelt og hvordan oppvekst i to kulturer kan føre til ulike identitetsdannelser (Eriksen 2001). Avslutningsvis i kapittel 2 presenterer jeg Hoëms (1978) sosialisering – og identitetsteori om hvordan *fellesskap* og *konflikt* mellom *skole* og *hjem* kan gi elever med flerkulturell bakgrunn en mestringsfølelse eller ikke i skolen.

Kapittel 3 *Reproduksjon i utdanning og samfunn*, vil omhandle flerkulturelles situasjon i opplæringssystemet og hvordan sosial reproduksjon potensielt kan hindre en elev i å klatre i det sosiale rom. Mitt utgangspunkt vil være Bourdieu & Passerons (1990, 1995, 2006) teorier om kapital og habitus. Her vil jeg også introdusere det viktige temaet *interkulturell utdanning*, hvor utnyttelsen av det flerkulturelle tilbudet som eksisterer i klasserommet er av stor betydning.

I kapittel 4 *Metodisk tilnærming* vil jeg presentere oppgavens sentrale verktøy som har blitt anvendt for å kunne besvare problemstillingen i studien.

I Kapittel 5 *Presentasjon og diskusjon av resultater* vil jeg diskutere oppgavens problemstilling: *hvordan sikre flerkulturelles skoleoverganger, for å unngå sosial reproduksjon og slik at flerkulturalitet blir en naturlig del av utdanningen*. Dette gjøres i lys av empiriske funn.

I kapittel 6 *Konkluderende bemerkninger* oppsummeres analysene og diskusjonen rundt funnene sett i lys av teorifremleggelsen fra kapittel 2 og 3. Dette kapittelet vil inneholde mine avsluttende kommentarer og bemerkninger rundt eventuell videre forskning.

2. Flerkulturalitet, identitet og sosialisering

Ethnicity: Cultural practices and outlooks given a community of people which sets them apart from others (Giddens 2009: 633).

Giddens (2009) mener at etnisitet ikke er medfødt, men kun et sosialt fenomen som er produsert og reprodusert over tid. Mange ser på sin etnisitet og dens faktorer som en stor del av sin identitet. Det forekommer blant individer og grupper som helhet. Den etniske identitet blir ivaretatt gjennom praktisering av kulturelle tradisjoner som høytider, giftemål, skikker etc. På samme måte som identitetsbegrepet forklarer Giddens (2009) at etnisitet ikke er statisk og uforanderlig, den blir påvirket av omstendighetene over tid. Jeg velger å se på etnisitet som relativt statisk, da mange innvandrere blant annet ønsker å bevare sine tradisjonelle skikker i det nye hjemlandet og lar seg muligens derfor ikke påvirkes av omstendighetene rundt (Eriksen 2001). De vanligste faktorene som skiller etniske grupper er språk, historie, opphav, religion etc. (Giddens 2009).

Ifølge Giddens (2009) følges ordet etnisitet av ordet minoritet som refererer til en gruppe som har en underordnet plass i samfunnet. Plassen er ikke underordnet numerisk, men i form av status, makt og posisjon. Medlemmer av minoritetsgrupper ser også på seg selv som utenfor majoritetsgruppen i et samfunn. Majoriteten i et samfunn har økonomisk og kulturelt hegemoni. Mens minoriteten mangler ressurser for å få fram sine interesser og synspunkter, kan majoriteten likevel oppfatte minoriteten som en trussel mot deres posisjon (Heggen 2004). Om ikke majoriteten føler seg truet, legger de merke til minoriteten og deres skikker. Det blir et naturlig trekk hos en minoritetsgruppe å bevare og praktisere sine tradisjoner for å kunne holde på sin kultur i et større samfunn. Mennesker blir klar over sin deltakelse og påvirkning av en kultur når de blir oppmerksomme på forskjellene som eksisterer i samfunnet (Kasin 2008, Eriksen 2001). Kultur kan ses på som;

(...)the totality of learned beliefs, tools and tradition shared by a group of humans to give continuity, order and meaning to their lives; it consists of a group's accumulated experiences and products (Garcia-Castano og Pulido-Moyano 1997:118)

Norge blir i dag omtalt som et flerkulturelt samfunn. Ifølge Eriksen (2001) er begrepet *flerkulturell* upresist og det står implisitt i motsetning til begrepene monokulturell og

enkulturell, noe som ville innebære at et samfunn enten har én kultur eller flere. Det ville ikke være riktig å påstå at Norge, før innvandrerne kom, kun hadde en kultur, for selv innad i vårt langstrakte land finner vi mange kulturelle forskjeller blant etniske nordmenn. Jeg velger derimot å se på begrepet *flerkulturell* som en passende betegnelse på samfunnet som omfatter både etniske nordmenn og andre etniske folkeslag. Nemlig, et samfunn der etniske minoriteter får muligheten til å ivareta sine kulturelle særtrekk, men likevel være fullverdige medlemmer av det norske samfunnet (Heggen 2004).

Flere teoretikere har uttrykt et ønske om å endre dagens forestillinger om hva begrepene kultur og flerkulturell innebærer (Baumann 1999, Kasin 2008). Begrepene betyr ikke lenger det samme som hva de en gang gjorde; *Multiculturalism is not the old concept of culture multiplied by the number of groups that exist, but a new, and internally plural, praxis of culture applied to oneself and to others* (Baumann 1999:vii). Han hevder at man kan bli flerkulturell selv om man er monokulturell. Ved sameksistens med mennesker med ulike bakgrunner vil man uansett bli flerkulturell, ved at man internaliserer andres kulturer og skaper derfor et nytt kulturbegrep i en selv.

Kasin (2008) forteller hvordan kulturbegrepet ofte kan bli misbrukt i den forstand at den brukes som årsaksforklaring på fenomener som angår innvandrere i Norge. Disse fenomenene kan være sosiale, politiske eller økonomiske forhold. I stedet for kulturelle forskjeller mellom etniske nordmenn og nordmenn med innvandrerbakgrunn bør det brukes ulike beskrivelser og analyser om forskjellene som eksisterer mellom innvandrergrupper. I dag blir det brukt en felles referanseramme når hensikten er å komme med andre og mer riktige beskrivelser. Han hevder videre at samfunnsvitenskapen ikke kan overta de sosiale oppfatningene og problemene som eksisterer i samfunnet, deriblant begrepet flerkulturell og hvordan det brukes i dag. Man kan ikke betrakte de som klare problemer man skal løse. En bør heller stille spørsmål og komme med alternative analyser og forklaringer. Prekonstruerte forestillinger må unngås, forestillinger blir vanlige, repeteres ofte, selvfølgeliggjøres og blir ureflekterte. De opererer ofte i bakgrunnen uten at vi blir klar over det. De blir derfor uegnet som sosiologiske begreper fordi de inneholder aspekter en tar for gitt og de lukker mer enn de åpner for vitenskapelige analyser (ibid). Ved bruken av begrepet flerkulturell eller monokulturell uten nærmere presiseringer, benytter man seg av forenklete beskrivelser som kan fungere stereotypifiserende. For å kunne sette pris på variasjon og mangfold må man også kunne få øye på disse. En må utvikle *kunnskap* om kulturelle forskjeller: (..) *et*

mangfold av kulturelle meningsdannelser og praksiser, et mangfold av diskurser som eksisterer i en samtidighet; noen ganger side om side, andre ganger hierarkisk eller overlappende. (Østberg 2007). Synspunktene ovenfor viser at flere ønsker et brudd med dagens forestillinger om det flerkulturelle. Interkulturell utdanning er forsøk på dette. Ved en mer bevisst integrering av det flerkulturelle aspektet i skolen håper mange teoretikere at en endring kan oppstå. En av disse er Banks (2010) som mener at det må en reformbevegelse til i skolen for at vi kan oppnå en ny tankegang, noe jeg vil gå nærmere inn på i neste kapittel.

2.1 Kultur og etnisitet som identitetsfaktor

I møtet med andre kulturer, men andre særtrekk, målestokker og referanserammer, kan det enkelte menneske bli oppmerksom på hva som kjennetegner nettopp dets egen kultur, og dermed også det selv som kulturelt vesen (Aasen 2003: 86).

En migrant i dagens komplekse Norge kan møte uforutsette forskjeller. Man kan oppleve at mesteparten av ens overleverte kunnskap og handlingsmønstre ikke lenger er gyldige i det nye samfunnet. Dette kan være med å påvirke ens identitet, verdier, normer, livsbetingelser etc. Disse vanskelighetene en migrant møter vil ikke gjøre det enkelt å kunne fungere i et samfunn som er totalt forskjellig fra det gamle. Et samfunn som i tillegg gjennomgår stadige endringer og omstillinger. Uavhengig av en person sin bakgrunn, både etnisk og sosial, stiller samfunnet og omgivelsene krav og forventninger til blant annet atferd, kunnskap og til hvilke holdninger som er akseptable. Ut fra erfaringer i forhold til påvirkningspersoner rundt seg, utformes et selvbylde. Dette kan være oppfatninger om alt fra en personlighet til mestringsevner på skolen. Alle disse aspektene er med på å danne ens identitet (Heggen og Øia 2005). Eriksen (2001) hevder at identitet kan sies å være et av språkets vanskeligste ord, til tross for det har det blitt vanlig å bruke det i dagligtale og media. Selv om det mangler en helhetlig og adekvat definisjon av begrepet, kan man gjennom ulike innfallsvinkler tegne seg et godt bilde av hva som ligger i ordet (ibid). Både Aasen (2003) og Eriksen (2001) skriver at identitet er et sosialt produkt og at den dannes i samhandling med andre. Den minste enheten i samfunnet er nemlig ikke enkeltmennesket, men derimot relasjonen mellom to individer. Den er verken statisk eller uavhengig av situasjoner du beveger deg i, dermed blir identiteten aktivisert i ulike arenaer. Du har en politisk identitet, klasseidentitet, kjønnsidentitet etc. Totaliteten av disse utgjør til sammen din egen identitet.

Når man snakker om identitet og innvandrerspørsmål, er det ifølge Eriksen (2001) viktig å skille mellom nasjonalidentitet som er forbundet med bestemte politiske og sivile rettigheter og etnisk identitet som omfatter opprinnelse, historie og felles opphavsmyster. Innenfor Norges grenser har vi mennesker med lik nasjonalidentitet ved at vi er norske statsborgere og er underlagt norsk lov, men til tross for dette har mennesker ulik etnisk identitet som er like viktig, om ikke viktigere, enn den nasjonale identiteten. Dette hevdes fordi denne identiteten følger deg i hverdagslivet. Identitet handler om å kunne plassere seg selv i en større sosial kontekst, den er heller ikke gitt en gang for alle, men er foranderlig med de erfaringene og utfordringene man møter i livet. Det er ens erfaringer og ferdigheter som utvikler den enkeltes identitet og selvoppfattelse gjennom samspill og handling med andre (Hoëm 1978). Når identiteten er bygd opp på denne måten, virker det bestemmende på hvilke relasjoner individet så skal gå inn i og hvilke identiteter som så skal utvikles. Det er i denne utviklingen at nye identiteter enten kan forsterke eller svekke den allerede eksisterende sosialiseringen og identitetsdannelsen

Kultur og etnisitet er i dag faktorer som preger mange ungdommers hverdag. Det interessante er å se på identiteten til ungdom i dag som lever i to ”verdener”, enten om de har innvandret til Norge selv eller er barn av innvandrere. Uansett sosialiseres de inn i et norsk samfunn gjennom for eksempel skole og fritidsaktiviteter, samtidig som de lever i en familiesituasjon med forskjellige og ofte motstridende krav. Her er gjerne språket annerledes og forholdene mellom kjønn og generasjoner er dramatisk forskjellige fra det som oppleves i skolesammenheng. De ulike verdenene de møter er ikke gjensidige utelukkende, men bygger på ulike sett av kulturelle koder. Disse ungdommene er flinke til å veksle mellom kodesett. Undersøkelser viser at unge ofte har en pragmatisk og fleksibel holdning både til sin egen kulturelle bakgrunn og storsamfunnets kultur. Ofte setter de sammen sin egen kultur med elementer fra begge kulturer basert på verdisyn og faktiske muligheter (Eriksen 2001). Av den grunn kan ungdommer med to eller flere kulturer få en mer kompleks identitetsdannelse som er kontekstuell, relasjonell, men samtidig et individuelt prosjekt (Øia 2003). Eriksen (2001) mener at globalisering skaper *kulturelle kreoler*, dette er mennesker som lever i skjæringsfeltet mellom ulike kulturelle tradisjoner og som kontinuerlig blir møtt med impulser, forventninger, krav og muligheter fra flere kanter. Slike situasjoner gjør at de *kulturelle kreolene* fortløpende skaper seg selv ved å sette sammen et mangfold av kulturelle uttrykksmetoder på sin egen måte (Eriksen 2001). Eriksen (2001) viser til en oversikt over

ulike identiteter ungdom i dag kan danne seg; *ren identitet*, *bindestrek identitet* og *kreolsk identitet*.

Ren identitet: er identitet som bygger på kontraster og ofte en konflikt eller et fiendebilde til andre, fordelen kan være at dette identitetsvalget skaper orden, oversiktighet og forutsigbarhet. Dette identitetsbildet blir ofte kalt fundamentalistisk da de setter klare grenser og forbyr forhandling om verdi og moral (Eriksen 2001:50).

Bindestrek identitet: bygger bro mellom to atskilte kategorier; tyrkisk-dansk, norsk-libanesisk osv. De har sitt morsmål hjemme, muligens barndomsminner fra hjemlandet, men samtidig tilpasset seg det nye landet. Bindestrek identitet forutsetter midlertidig at det stadig eksisterer forskjeller mellom kulturene (ibid).

Kreolsk identitet: setter ikke grenser rundt én kultur eller skiller dem med en bindestrek, det er en blanding som ikke skiller identitet; ungdom som identifiserer seg som muslimer, men de drikker øl og spiser svinestek. De har kanskje sex før ekteskap, samtidig som de aksepterer å gifte seg i henhold til foreldrenes ønsker (ibid).

Ungdommer med ulik etnisk bakgrunn vil som regel havne innenfor bindestrek identitet eller kreolsk identitet, alt ettersom hvilke individuelle opplevelser de har hatt og hva slags forhold de har til sin etniske bakgrunn. Det er av betydning at man ikke undervurderer dagens ungdommers evner til å leve i et komplekst kulturelt univers. Dette får de til, riktignok ikke friksjonsfritt, men som regel uten å havne i identitetsklemmer. Ungdom i moderne samfunn har generelt en svakere etnisk og nasjonal identitet enn voksne. Deres gruppefelleskap bygger oftere på generasjonstilhørighet enn på nasjonalitet. Ungdommer er mottagelige for impulser, de er sårbare og foranderlige (Krange og Øia 2005). Det kan være en berikelse å vokse opp i to kulturer som kan gi stimulans og toleranse, men det kan også skape konflikter. Spesielt dersom barna opplever de to kulturene som fiendtlige overfor hverandre (Østbergutvalget 2010). Det er viktig å påpeke at en sammensatt identitetsdannelse, eller kreolisering, ikke forekommer kun hos minoritetsungdom. Selv majoritetsungdom blir påvirket av mangfoldet av kulturelle signaler som oppstår i møtet mellom ulike grupper. En ny sammensveising av impulser fra ulike kulturer får nye felles uttrykk som blir brukt i ungdommers daglige liv (Heggen 2004).

Ikke alle personer med flerkulturell bakgrunn, uavhengig av alder, blir kulturelle kreoler, ettersom det motsatte ofte har forekommet. Det viser seg ofte at innvandrere prøver å tilpasse seg sitt nye land og med alt det innebærer, men at med tiden oppdager de at de blir sett på som annenrangsborgere i sitt nye hjemland og når de ikke får lik behandling reagerer mange med kulturell puritanisme og identitetspolitikk. Det blir hele tiden påpekt at de er fundamentalt annerledes og konsekvensen kan være at man til slutt begynner å tenke slik selv (Eriksen 2001). Ofte blir innvandrere stilt overfor umulige identitetsvalg, å la; ”enten så beholder du din kultur, eller så blir du som oss”. Begge alternativer oppleves som like umulige. Mennesker blir en del av et fellesskap, mens andre holdes utenfor dette fellesskapet. Menneskers identitet utvikles derfor i forhold til konkrete erfaringer der en lever og vokser opp (Kasin 2008). Gjennom dette ser vi hvordan fellesskapet og sosialiseringen inn i et fellesskap er med på å forme en som individ.

2.2 Hoëms sosialiseringsteori

Hoëm skrev sin sosialiseringsteori i 1978, på en tid da skolen ikke ble oppfattet som en naturlig sosialiseringsarena, slik den blir i dag. Med utviklingen av det komplekse samfunn, et mer fragmentert samfunn, mente han på sikt at skolen vil bli sett på som samfunnets mest entydige sosialiseringsinstans. Elever blir sterkest påvirket av personene og institusjonene de er i et sosialiseringsforhold til, og siden de er atskilt fra foreldrene store deler av dagen har de ikke, i like stor grad, denne påvirkningskraften lenger. I følge Hoëm (1978) er sosialisering en forutsetning for videreføring av kultur og kulturytringer. Sameksistensen mellom kultur og kulturytringer utgjør sosialiseringens innhold. Han mener også at identitetsdannelsen kan ta utgangspunkt i den sosiale rammen, hvor individet plasserer seg i forhold til en sosial referanseramme utarbeidet gjennom samspill mellom de sosiale enhetene. Hoëm (1978:167) forklarer identitet som det artikulerede selv; det er individets artikulering og de uttrykksformer individet bruker i presentasjonene av seg selv overfor andre og seg selv. Sosialisering er bestemt av et samspill mellom blant annet hjem og sosial klasse. Begge eksisterer og bestemmer hvilken virkelighetsoppfatning og kunnskapsmengde som skal bli gjort gjeldende. Hoëms arbeid bygger på oppfatningen om at de ulike sosiale enhetene i ens liv kan erstattes, men at visse funksjoner er konstante, som hjemmet og dens sosiale klasses funksjon. Dersom disse sosiale enhetene skal erstattes med noen andre, må deres funksjon

prinsipielt være den samme som den funksjon den erstatter. Hoëm (1978) forklarer derfor videre at enhetene *hjem og sosial klasse* er uerstattelige i en sosialiseringssprosess, da ingen kan overta deres funksjoner. Et sosialt system er ett sett med relasjoner som er gjensidig definerte forhold til hverandre. Når et individ vokser seg inn, påvirker og blir påvirket et slikt sosialt system, kalles det for sosialisering. I en slik påvirkningsprosess overføres verdier og normer. Ferdigheter utvikles og en innsikt i egenverdi etableres.

Det er i skolen at den formelle sosialiseringen forekommer. Den uformelle sosialiseringen manifesterer seg i ulike miljøer, men utgangspunktet er det samme, nemlig et ønske om å tilfredsstille det sosiale behovet i ulike fellesskap. Det er lærerne og elevene som utgjør de viktigste enhetene i sosialiseringssprosessen som forekommer i skolen. Dette forholdet er asymmetrisk, da læreren befinner seg i en maktposisjon grunnet lovverket og som formidler av den kunnskapen eleven må tilegne seg. Dersom man inkluderer foreldrene finnes det tre enheter som forekommer i sosialiseringssprosessen; lærerne (*skole*), elev og foreldre (*hjem*). Sosialiseringen blir forsterket ved *verdi-* og *interessefellesskap*, dette er de viktigste forutsetningene for en optimal sosialiseringssituasjon. En optimal sosialiseringssituasjon forekommer når enhetene i sosialiseringen både reflekterer den samme kultur og er likeverdig integrerte i hva Hoëm (1978) kaller det komplekse samfunn.

I følge Engen (2006) må opplæringen i skolen tilpasses de kulturelt betingende behovene og ønskene til minoritetsfamiliene. De formulerte begrepsparene var ment som redskaper til å analysere forbindelsene mellom skole og hjemmet. Begrepsparene er; *verdifellesskap & interessefellesskap* og *verdikonflikt & interessekonflikt* (Hoëm 1978, Engen 2006). Dersom skolen og hjemmet formidler ulike verdier, oppstår det verdikonflikter. Dette kan for eksempel forekomme mellom et etnisk hjem og den norske skolen. Interessebegrepet ser på nytteaspektene ved skolekunnskapen. Interessefellesskapet mellom skole og hjem kan eksistere selv om verdiformidlingen er ulik. Nytteaspektet dukker opp dersom foreldre er interessert i at barna blir dyktige i spesielle fag som de mener vil være fordelaktige for videre studier (Hoëm 1978, Engen 2006). Grunnleggende ferdigheter som å lese, skrive og regne har instrumentelle aspekter ved seg som er nyttige fordi de gir tilgang til videre opplæring. De kan også ses på som avgjørende for den enkelte for videre deltakelse i samfunns – og yrkesliv (Aasen 2003). Idealet er at både interesse- og verdidimensjoner skal være tilstede i de unges oppvekst, at alle kan lære noe som kjennes nyttig samtidig som de får en bekreftelse og perspektivberikelse på seg selv som kulturelle individer. Aasen (2003) mener

at det ligger både store utfordringer og muligheter i det flerkulturelle Norge. Som resultat av disse begrepsparene mente Hoëm (1978) at det kunne oppstå ulike former for sosialisering dersom fellesskap eller konflikt utviklet seg mellom skole og hjem. Disse fire sosialiseringsformene er: *forsterkende sosialisering*, *desosialisering*, *resosialisering* og *skjermet sosialisering*.

Forsterkende sosialisering: Eleven opplever at skolen og hjemmet har et fellesskap i forhold til verdier og interesser. Her styrkes primærsosialiseringen og dette fungerer som identitetsbyggende for eleven da skolen forlenger og utbygger det verdigrunnlaget eleven er fortrolig med hjemmefra. Siden skole og hjem også er enige om hva som tjener elevens langsiktige interesser, forsterkes nytteverdien.

Desosialisering: Begrepet innebærer at hjemmet og skolen har et interessfellesskap, men også en verdikonflikt. Interessfellesskapet blir likevel den sterkeste komponenten, da hjemmet og eleven er villige eller tvunget til å fortrenge verdiuenighetene for å oppnå instrumentelle fordeler som skolen tilbyr. Den primære sosialiseringen svekkes uten at et identitetsbyggende grunnlag utvikles som erstatning. Status er da; om hjem og skole har et felles interessegrunnlag, men ulike verdier, vil de kunne samarbeide. Imidlertid vil det komprimere den primære identiteten til eleven, fordi det vil gi en svekket mestring og forståelse av opprinnelig tilhørighet.

Resosialisering: Sosialiseringskomponentene hjem og skole har en verdikonflikt, men også et interessfellesskap som i desosialiseringen. Til forskjell fra desosialisering, innebærer dette at faginnholdet gradvis får verdikvalitet i relasjon til elevens identitet. Med andre ord blir ikke innholdet kun tillagt en instrumentell verdi. Eleven kan bringe med seg et annet verdigrunnlag til skolen, som over tid blir gradvis erstattet av en ny selvforståelse og tilhørighet. Man ser at det forekommer en desosialisering, men parallelt igangsettes resosialiseringen som erstatter gamle verdier med nye. Det opprinnelige blir undertrykket og en ny sosialisering og identitet er resultatet. Det er skolen som så kan lykkes i å etablere nye verdier, tilhørighet og identitetsutvikling. Dermed vil eleven oppleve skolen som meningsfylt. Det er i de tilfeller hvor hjem og skole besitter ulike kulturer hvor påvirkningene fra de sosiale enhetene hjem og skole kan motvirke hverandre. Dersom skolen er den sterkeste part i elevens sosialiseringssprosess, kan dette føre til at elevens opprinnelige tilhørighet svekkes. (Hoëm 1978, Engen 2006).

Skjermet sosialisering: Fellesskap mellom skolen og hjemmet finnes ikke. Interessekonflikten omhandler det faglige innholdet i skolen som ikke forlenger identitetsdannelsen, slik hjemmet ser det. Skolen blir irrelevant for livet i hjemkulturen og for attraktive stillinger i arbeidslivet. Innholdet i skolen generelt har ingen instrumentelle fordeler og gir ikke verdibekreftelse. Det forekommer en ikke-sosialisering og en fastlåsing i den opprinnelige tilhørigheten.

I hans empiriske arbeid på 70-tallet, mente Hoëm at alle de overnevnte sosialiseringformene og fasene var like betydningsfulle, selv om disse fasene betød en svekking og utvikling av identiteter. Det som tegnet seg som det mest vesentlige var det nåtidige og naturlige som utgangspunkt for den enkeltes forståelse av seg selv som sosialt individ. Dersom det eksisterer konflikter mellom hjemmets og skolens sosialisering kan eleven følge ulike strategier for å motsette seg skolen påvirkning om de ikke ønsker dette. Elvenes private identitet holder de skjult, mens de spiller ut en offentlig identitet (Hoëm 1978:67). Han foreskrev også hvordan nye institusjoner, klubber, lag og grupper ville ha en større betydning i sosialiseringen enn det de hadde på 70-tallet. Dette fordi vi entret det komplekse samfunnet, med en større fragmentering i samfunnssektorene. Derfor vil man søke tilhørighet i de nære gruppene og sektorene en selv tilhører, være seg vennegjengen eller et fotballag. Det er derfor interessant å se om primærsosialiseringen og identiteten til flerkulturelle er like sterk etter et møte med en sosial enhet hvor verdier og interesser kan variere fra ens egne mønstre. Eller om tilhørigheten til de som er like en selv er det som teller.

2.3 Oppsummering

Begrepene som har vært i fokus i dette kapitlet, *etnisitet, kultur, identitet og sosialisering* er begreper som henger sammen i den forstand at din identitet blir påvirket av din etniske bakgrunn og din identitet blir endret når du sosialiseres inn i ulike kulturer. Flerkulturalitet er en beskrivelse vi møter oftere i dag. Baumann (1999) løfter dette begrepet til et nytt nivå når han mener at monokulturelle kan bli flerkulturelle ved internalisering og omgang med andre kulturer. Derfor er det mange ungdommer som innehar nå en kreolisert identitet, en sammensmeltning av ulike kulturelle aspekter som de identifiserer seg med. Det forekommer som nevnt overfor sosialiseringssituasjoner. Skolen og undervisningen kan være en slik arena. Hoëm (1978) beskrev ulike identitetsutviklinger som kunne fremtre dersom hjem og

skole hadde ulike verdier og interesser for eleven. Jeg vil nå føre temaet over på reproduksjon i skolen og samfunnet, og hvilke faktorer i ens liv som er avgjørende for hvorvidt reproduksjon forekommer. Jeg vil også belyse opplærings situasjonen for flerkulturelle elever og hvilke muligheter som eksisterer for utnyttelse av den kulturelle kompleksiteten i klasserommet.

3. Reproduksjon i utdanning og samfunn

Selv om Norge aldri har vært et etnisk homogent samfunn, da samer, kvener og nordmenn har levd sammen i lang tid før ”fremmedarbeiderne” kom, betegnes samfunnet i dag som multietnisk på grunn av de som kom som ny arbeidskraft på 70-tallet (Eriksen 2001). Videre mener Eriksen (ibid) at globaliseringen viser hvordan avstandene blir mindre og mulighetene større. Mennesker forflytter seg enklere enn tidligere og gapene mellom folkeslag minker. Samtidig som avstanden minker og de kulturelle forskjellene synker, øker også nasjonal patriotisme i store deler av verden, muligens som en konsekvens av denne forflyttingen av mennesker. Derfor er det mange som ønsker å verne om de verdiene og skikkene som gjør dem til et folkeslag. Det kan med stor sikkerhet sies at enkelte minoritetsgrupper i Norge har hatt en kulturell konservatisme og en manglende vilje til å la seg fornorske, deler av samfunnet har så svart med en generell skepsis til deres bakgrunn og har derfor ikke behandlet dem som likeverdige (ibid). Pr. 1.1.2009 er 10,6 % av Norges befolkning innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre (SSB 2009). Innvandrere i dag er en sammensatt gruppe hva angår innvandringsgrunn, botid i landet, sosioøkonomisk og kulturell bakgrunn og tidligere utdanning. Dette fører til at ulike mennesker har ulike fortutsetninger for å orientere seg i det norske samfunnet (Østbergutvalget 2010). Dette har utvilsomt ført med seg endringer, og de forskjellene som eksisterer i samfunnet gjenspeiles blant annet i skolen.

3.1 Pierre Bourdieus kapitaltenkning

Jeg har valgt å benytte meg av Bourdieus (1995) og Bourdieu og Jean Claude Passerons (1990) teorier som beskriver hvordan utdanningssystemet muliggjør sosial reproduksjon i samfunnet. Jeg vil presentere deres begreper om kapital, hvor kulturell kapital er mest vektlagt, og habitus for å så kunne belyse, i diskusjonen, hvilke muligheter og hindringer deltakerne av MiFA Pilot kan møte i både studie- og arbeidssammenheng. I neste delkapittel vil jeg legge fram ulike meninger om det norske utdanningssystemets rolle som både sosial utjevner og reproduzent. Bourdieu og Passerons teorier støtter opp om skolen som en opprettholder av de skjeve fordelingene som eksisterer. Uavhengig av dette, så eksisterer det

muligheter som gjør til at studenter kan utvide sin kapital og forflytter seg høyere opp i det sosiale rom.

3.1.1 Kapitaler og den kulturelle kapitalens betydning i utdanningssystemet

Kapital er et sentralt begrep i deres teorier om samfunns skiller. Kapital defineres som akkumulert arbeid som gjør det mulig for innehaveren å tilegne seg sosial energi i form av arbeid eller artefakter. Disse kapitalene tas i bruk av ulike grupper og individer til sin egen fordel. Strukturen og fordelingen av de ulike typene kapital representerer en iboende struktur i den sosiale verden. Strukturen styrer hvordan den sosiale verden fungerer i praksis ved at den bestemmer muligheten for om en kan lykkes i samfunnet (Bourdieu 2006). Kapitalen kan deles inn i 3 områder. Jeg vil kort nevne de to første kapitalene, *økonomisk kapital* og *sosial kapital* for å så vie mer tid til *kulturell kapital*. Ifølge Bourdieu er denne kapitalen mest betydningsfull i utdanningssystemet.

Økonomisk kapital er knyttet til dine investeringer og avkastning i form av penger, den er det dominerende prinsipp for hierarkisering. Økonomisk kapital er som en universal valuta og de andre kapitalformene har sin rot i denne. Denne kapitalen muliggjør at personer med høyere status kan dominere de med lavere (Bourdieu 1995, 2006)

Sosial kapital omhandler ens nettverk. En person med høy sosial kapital har muligheten til å mobilisere sine kontakter for å oppnå ens ønsker i ulike situasjoner, om dette er en arbeidsstilling eller beslutninger som må tas. Sosial kapital blir ikke sett på som den viktigste av Bourdieu selv (ibid).

Kulturell kapital

Bourdieu (2006) anså den kulturelle kapitalen som sentral i sin teori om reproduksjon i utdanningssystemet. Kulturell kapital kan konverteres til økonomisk kapital under bestemte betingelser og den institusjonaliseres i form av utdanningsmessige kvalifikasjoner. Begrepet dukket først opp i forskningen som en teoretisk hypotese som gjorde det mulig å forklare ulikheter i skolerresultater blant elever fra ulike sosiale lag. Han skriver at denne kapitalen eksisterer i tre former; *kroppsliggjort*, *objektivert* og *institusjonalisert form*.

Kroppsliggjort form er internalisert, langvarig gemytt av kropp og sinn, denne formen for kulturell kapital innebærer en fortrolighet med den legitime kulturen. Den kan minne om habitus, men skiller seg fra den ved at habitus kan være ulike internaliserte handlingsskjemaer man bruker for å manøvrere seg i hverdagen. Verken habitus eller kroppsliggjort kulturell kapital er uforanderlige, men det er tidkrevende prosesser å kunne endre på dem. *Objektivert form*, er kulturelle goder som bøker, bilder, instrumenter. *Institusjonalisert kulturell kapital*, denne formen innebærer utdanningsprestasjoner som lett kan omgjøres til økonomisk kapital på arbeidsmarkedet. Gjennom utdanning kan man også oppnå den kroppslige og objektiverte formen, derfor er det enkelt å se på utdanning som en potensiell gullgruve (Bourdieu 2006). Men siden skolen gjenspeiler samfunnet og tidligere forskning viser at middelklassekulturen er den som formidles, vil det i teorien ikke være enkelt for elever fra ulike/lavere sosiale klasser å tilegne seg kunnskapen og dermed forflytte seg til et annet felt.

Bourdieu & Passeron (1990) bruker begrepet symbolsk vold som en handling hvor den dominerende gruppen påtvinger andre grupper deres sosialt skapte mønstre og kategorier. De mener at undervisningssystemet fremmer en slik form for vold.

(...)the dominant PA (pedagogic action) tends to impose recognition of the legitimacy of the dominant culture on the members of the dominated groups or classes, it tends at the same time to impose on them, by inculcation or exclusion, recognition of the illegitimacy of their own cultural arbitrary (Bourdieu & Passeron 1992:41).

Andres kulturelle systemer nedvurderes i en pedagogisk handling og deltakerne må godta den legitime kulturen skolen formidler som er den høye klassens smak og livsstil. Ved at skolen ikke vedkjenner ulike kulturer i en undervisningssammenheng kan dette påvirke minoritetslevenes tilhørighet til skolen. Jo mer man behersker denne kulturen, jo høyere kulturell kapital har et menneske. Men den som er kulturelt undertrykket er selv med på å opprettholde forskjellene ved å følge den kulturen og veien skolen, hjemmet og samfunnet viser og praktiserer.

Utdannings sosiologer har videreført Bourdieus teorier og gjennom forskning har de funn som både støtter opp om og motbeviser hva denne innflytelsesrike teorien har startet. I norsk sammenheng hevder Lauglo (2004) at kulturell kapitalteori om skolens rolle i sosial

reproduksjon passer dårlig på innvandrerungdommens forhold til skolen. De som er mest positive er slett ikke de som kommer fra norsk høykulturelle hjem, men det er tvert imot de fremmedkulturelle. Norsk forskning som *Ung i Oslo* (1996) har ikke direkte forsøkt å måle den kulturelle kapitalen elevene i norsk skole besitter, men gjennom ulike spørsmål har man fått en indikasjon på kapitalbesittelsen. Elevene ble spurt om å anslå hvor mange bøker de har i hjemmet, da dette kan bli sett på som skolerlevant kulturell kapital. Elever med foreldre fra utviklingsland kommer oftere fra hjem med få bøker, hvor dette skulle tilsi at disse ungdommene har et fjernere forhold til norsk utdanning enn hva tilfellet er for majoriteten. At det også benyttes et annet språk enn norsk i hjemmet, skulle også utgjøre en ytterligere hindring for å klare seg bra på skolen. Vanligvis har slike språklige avstander en stor betydning (ibid). Den språklige barrieren vil ikke alltid være en automatisk hindring for alle elever med minoritetsbakgrunn i norsk skole.

I høyere utdanning derimot er det en klarere sammenheng mellom Bourdieu & Passerons teorier om reproduksjon. Hansen & Mastekaasa (2005) skriver at den sosiale ulikheten i rekruttering til høyere utdanning er stor. Forskning viser at det er forskjeller mellom klassefraksjonene, det har vist seg at de med en høyere kulturell kapital velger seg til andre utdanninger enn de med mer økonomisk kapital. De velger oftere økonomiske studier, som i forhold til kapitaltenkningen vil øke den mest innflytelsesrike kapitalen i samfunnet, nemlig den økonomiske. Hovedpoenget er at kulturell kapital bidrar til at studenter og elever fra høyere sosiale lag føler seg mer "hjemme" i academia, fordi deres sosioøkonomiske bakgrunn gjør det enklere for dem å navigere seg innenfor utdanningssystemet. De drar nytte av deres foreldres utdannings- og yrkesstatus, ikke bare blir lang utdanning oppfattet som en norm, men de har lettere tilgang på informasjon om gode utdanningsinstitusjoner og hvordan de kan forberede seg på å komme inn der de ønsker (Hovdehaugen et al. 2008). Deres kultur er mer skolenær enn medelever fra andre sosiale klasser (Bourdieu og Passeron 1990).

Det er den akademiske verden og den selververvede bybefolkningen som er skoleverkets sosiale og kulturelle referansegruppe (Hoëm 1978:42).

3.1.2 Bevegelse mellom sosiale rom

Det sosiale rommet er i stadig endring fordi mennesket har ambisjoner og noen ambisjoner kan føre personer høyere opp i rommet. Denne bevegelsen, eller sosial mobilitet, er en prosess som utspiller seg over tid i sosiale, institusjonelle og økonomiske strukturer som til stadighet er i endring (Hjellbrekke og Korsnes 2006) Et middel for å kunne klatre høyere i samfunnsstigen er oftest utdanning for personer fra "lavere" klasser. Verdien av utdanning kan midlertidig avta dersom svært mange ønsker å oppnå det samme, det vil da være vanskeligere oppnå mobilitet i det sosiale rommet. Bourdieu mener at medlemmer av de underdominerte klassene blir forledet til å oppta en kamp med de dominerende klassene som de er dømt til å tape, fordi de i utgangspunktet stiller med langt mindre ressurser. Bourdieu skiller seg fra andre klasseteoretikere ved hans vektlegging av kulturbegrepet og dens betydning. De dominerende klassenes smak og deres kulturelle kapital utgjør den *legitime kulturen* (Hansen & Mastekaasa 2005). Selv om teorien mener at endring av kapital og habitus er tidkrevende, så kan det gjennomføres. Høy kulturell kapital kan byttes ut med økonomisk kapital ved at en person med kulturell kapital søker på en høyt betalt jobb. Deres kunnskap og utdanning kan her gi dem et fortrinn foran søkere med lavere kulturell kapital. Dersom ungdom med minoritetsbakgrunn oppnår høy kulturell kapital gjennom utdanning, vil det allikevel ikke si at de fritt kan bevege seg mellom sosiale klasser, da samfunnet ikke har endret sitt syn på dem (Bourdieu 1995, Giddens 2009). Personers kapital i det sosiale rom, eller samfunnet, er ofte ulikt sammensatt. Den kan være symmetrisk; hvor man har både høy økonomisk og kulturell kapital. De har som regel høye inntekter, høye utdanninger og mestrer de uformelle aspektene ved den legitime kulturen. Dette kan være mennesker med profesjonsutdanninger. Et asymmetrisk kapitalt forhold har universitets – og høyskolelærere som besitter mer kulturell enn økonomisk kapital, mens forretnings- og næringsdrivende innen handel og industri har mer økonomisk kapital (Hansen og Mastekaasa 2005). Senere i oppgaven vil jeg vise hvordan informantene i studien kan oppnå bevegelse mellom sosiale rom i den forstand Bourdieu beskriver det.

3.1.3 Habitus

I tillegg til kapitalbegrepet er habitus også av betydning. Det er et system av disposisjoner som tillater mennesker å handle, tenke og orientere seg i verden. Disse disposisjonene er et

resultat av sosiale erfaringer, kollektive minner, og tankemåter som blir inngravert menneskets kropp og sinn. Våre oppveksterfaringer og de beslutningene vi tar, gjøres med utgangspunkt i vår habitus (Bourdieu 1995). Valg av ulik livsstil gjør seg mer gjeldende alt ettersom hvilken posisjon en besitter i det sosiale rommet og ens tilgang på økonomisk, sosial eller kulturell kapital. Livsstilen blir derfor ikke knyttet til ens frie valg, men noe som blir konstruert gjennom individets evne til å engasjere seg i sosiale sammenhenger hvor vedkommende deltar (Heggen 2004).

Konseptet om habitus er viktig fordi det tillater oss å analysere koblingene mellom sosial struktur og individuelle handlinger og personlighet, sosialt formede væremåter og tankemønstre (Prieur 2004). Bourdieu mener habitus er grunnlaget for reproduksjonsstrategier og det er praksisene vi foretar oss som opprettholder den rådende sosiale ordningen. Klassehabitusen påvirker derfor en person innenfor et felt til kun å ønske seg det vedkommende med rimelig sikkerhet kan få. Personen ser da bare de mulighetene som finnes innenfor ens rekkevidde. Slik bryter ingen ut av sine sosiale mønstre og klatrer ikke i den sosiale rangstigen. Dette kan være med på å forklare hvorfor barn av lavere sosiale sjikt velger korte og mer profesjonsrettede utdanninger, mens barn fra høyere sosiale lag velger mer prestisjefylte utdanninger (Bourdieu 1995, Hovdhaugen et. al 2008). Mengden kulturell kapital en person har kan også påvirke ens habitus (ibid). Derfor skal vi nå se på hvordan liten eller stor mengde kulturell kapital kan ha betydning for en ungdoms handlingsmønstre i utdanningssystemet. Gjennom oppdragelse overfører middel – og overklasseforeldre sine habitusformer til sine barn, de vil da få større kjennskap og fortrolighet til den legitime kulturen som finnes i skolen. Deres språk ligger også nærmere det akademiske, gjennom dette oppnår de kunnskaper i skolen. Barn av arbeiderklassebakgrunn derimot, må ofte starte med ”blanke ark”, ettersom deres habitusformer ikke gir dem særlig uttelling i skolen (Bourdieu 1995). Jeg fører nå temaet over på reproduksjonssituasjonen i den norske skolen og teori og empiri som ligger til grunn.

3.2 Opplæringssituasjonen

De ulike skolereformene siden 1980-tallet har alle vist forskjellige måter å håndtere det flerkulturelle aspektet i skolen på. I Mønsterplan av 1987 var tilnærmingen at en inkluderende og funksjonell tospråklighet var et mål for språklige minoriteter (Øzerk 2005).

Funksjonell tospråklighet vil si at eleven skal kunne kommunisere både muntlig og skriftlig på sine to språk, identifisere seg med språkene og utvikle trygghet, glede og sikkerhet i bruken av dem (Sand 2001). Læreplan av 97 (L97) viste en annen side. Med endringer fra en progressiv til en restaurativ linje innenfor skolepolitikk gav dette gjenklang i undervisningen av språklige minoriteter. Da reformen lå ferdig hadde den verken en læreplan for morsmålsundervisning eller plan for andrespråksundervisning i norsk, og funksjonell tospråklighet var ikke lenger et mål for minoriteters språklige utvikling (Øzerk 2005). Evalueringer gjort av L97 viste at lærerne hadde en tendens til å senke forventningene til de minoritetsspråklige elevene (Øzerk 2003). En mulig årsak til dette kan være at lærerne muligens ikke hadde de ambisjonsnivåene overfor minoritetsspråklige elever som de har overfor majoritetsspråklige. En slik holdning kan være med å påvirke elevenes opplærings situasjon og øke prestasjonsgapet mellom elevene da majoritetselever blir tildelt oppgaver som er på et aldersadekvat nivå, mens minoritetsspråklige elever ikke får muligheten til denne utviklingen fordi de blir tildelt enklere oppgaver (Schultz et al. 2008).

I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet (L/K06) i 2006 ga Kunnskapsdepartementet ut en strategiplan kalt; *Likeverdig opplæring i praksis! Med fokus på språklige minoriteter for å fremme bedre læring og større deltakelse*. Denne strategiplanen skal bidra til å realisere de politiske målsetningene om opplæring og integrering regjeringen har presentert ved tidligere anledninger. Planen omhandler dagens situasjon og tiltak som kan bedre språklige minoriteters opplærings situasjon fra barnehage til høyere utdanning. I strategiplanen hevdes det at fokuset rundt flerkulturalitet har økt både i samfunnet og i skolen, særlig i en mer positiv retning da det oppfordres til å utnytte det språklige og kulturelle mangfoldet både i opplærings situasjoner og i samfunnet generelt (Likeverdig opplæring i praksis 2007). Elever som har fullført grunnskolen har rett til treårig videregående opplæring. Denne opplæringen skal føre til studie eller yrkeskompetanse etter endt skolegang. Med generell studiekompetanse er en elev kvalifisert til videre studier på høyere utdanningsnivå (KD 2010). I strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (2007), skrives det om videregående opplærings status for elever med minoritetsbakgrunn; høsten 2005 gikk cirka 90 prosent av elever med minoritetsbakgrunn direkte over i videregående opplæring og gjennomføringsprosenten er noe lavere for dem enn for elever med majoritetsbakgrunn. Dette forklares med at minoritetsspråklige elever gjennomsnittlig har foreldre med lavere utdanning og inntekt, og lavere karakterer fra grunnskolen. En del elever

begynner i den videregående opplæring med mangelfulle kunnskaper og ferdigheter. Dette støtter opp om regjeringens ønsker om en tidlig innsats, slik at man kan forhindre lærevansker og frafall og øke sjansen for mulighetene for å delta i videre studier og arbeidsliv (ibid). Alle elever har krav på å bli møtt med høye læringsforventninger og ambisjoner om læring av både faglige og sosiale ferdigheter (St.meld. 16 (2006-2007)). Til tross for dette er det et faktum at det ikke stilles like høye krav til elever med minoritetsbakgrunn i skolen (Schultz et al. 2008).

3.2.1 Utdanningssystemet som sosial utjevner

Sosial utjevning betyr at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn (Statssekretær Lisbet Rugtvedt, 31.01.2008).

Ønsket om å utjevne sosiale forskjeller i den norske skolen er ikke et nytt fenomen, allerede på 1930-tallet så man konturene av enhetsskoletanken som ønsket å samle elevene og heve standarden i undervisningen og skolen for å minske forskjellene. Denne tankegangen ble forsterket i takt med sosialdemokratiets vekst. På 1950-tallet og utover formet Arbeiderpartiet utdanningspolitiske motiv som er gjeldende den dag i dag. De ønsket å styrke folkeskolen og gjøre utdanning tilgjengelig for alle uavhengig av sosial status. Skolevesenet skulle samles slik at overgangene ble naturlige og utdanningen skulle tilpasses etter elevenes evner og anlegg (Dale 2008). Det står også skrevet i St. meld 16 (2006-2007) at uavhengig av familiebakgrunn må utdanningssystemet sikre at både barn og voksne tilegner seg den kompetansen og holdningene som trengs for å delta i arbeids- og samfunnslivet. Motivene var like da som nå; rettferdighet og likhet, og et ønske om å skape økonomisk vekst i landet. Derimot har denne enhetsideologien, som står sterkt i de skandinaviske sosialdemokratiene, bidratt til at homogene verdssystemer har blitt felles for en hel nasjon. Dette til tross for at det eksisterer et kulturelt og sosialt mangfold i samfunnet og skolen (Phil 1998:19).

Utdanningsnivået blant den norske befolkningen øker gradvis.. Moderniseringen av det norske samfunn innebærer at stadig flere må tilbringe lenger tid i formell utdanning for å kvalifisere seg til posisjoner i arbeidslivet. Nesten 30 % av befolkningen i aldersgruppen 19-24 år hadde per 2007 fullført en utdanning på høgskole – og universitetsnivå (Raabe 2009). Utdanning har nærmest blitt en forutsetning for å lykkes i samfunnet og utbyggingen av utdanningssystemet sørger for at alle, uavhengig bakgrunn og etnisitet, skal få lik tilgang til

utdanning (Hansen & Mastekaasa 2005). I det norske utdanningssystemet har vi et godt utgangspunkt for å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet, men dette forutsetter en sterk satsing fra tidlig skolealder av, ifølge St.meld. 16, 2006-2007. Utdanningssystemet påvirkes også av endringene som oppstår i samfunnet. Når ulikhetene øker, må utdanningssystemet også øke sin innsats for å motvirke disse forskjellene og endringene som kan gjenspeiles i skolen (St.meld. 16, (2006-2007)). For minoriteter kan utdanning bidra til integrering i det norske samfunnet, og det kan også ha en betydning for blant annet status og posisjon i samfunnet (Fekjær 2006).

Ekspansjon av utdanningssystemet har gått i takt med den økende kompleksiteten i samfunnet og det hevdes at ens sosiale plass ikke lenger er bestemt av familiens velstand og status, men at ens egen innsats er med på å avgjøre hvor en havner på den sosiale rangstigen. Vi er vitner til en *sosial mobilitet* som tilsier at alle har en mulighet til å klatre høyere i det sosiale felt (Hansen og Engelstad 2005). Samtidig ser vi fortsatt at sosiale mønstre gjentar seg. Selv når personer har lik utdanning, er det store sannsynligheter for at den med høyere klassebakgrunn gjennomgående får en bedre jobb enn en med lav klassebakgrunn (ibid). Klassebakgrunn er ikke lenger den eneste faktoren utdanningssystemet skal utjevne, forskjeller i kjønn, språk og etnisitet er innslag i skolen som påvirker det meste fra elevers prestasjoner til sosialisering. Med disse utfordringene står den norske skolen en spennende framtid i møte med tanke på hvordan det nye Norge skal se ut. Men selv om utdanningssystemet skal bidra til sosial utjevning så tilsier forskning og teorier, som jeg presenterte innledningsvis, at sosial reproduksjon faktisk forekommer i dag. Videre vil jeg nå legge frem to ulike hypoteser på hvordan sosiale forskjeller kan virke både negativt og positivt på ungdommers skolegang.

3.2.2 Sosial reproduksjon i skolen

The experience of academic failure teaches them to recognize their intellectual limitations and, having accepted their “inferiority” they move into occupations with limited career prospects (Giddens 2009: 839)

Utgangspunktet for reproduksjonsteorier er at skolen ikke er en nøytral institusjon, men inngår som en del av de maktrelasjonene som finnes i samfunnet. Ulikhetene forekommer når skolen premierer de elevene som kommer fra sosiale sjikt som står nærmere skolens

praksis, altså de som er fra familier som er i verdifelleskap med skolen. Man kan tenke seg at disse reproduksjonsteoriene også gjelder minoritetsspråklige elevers tilpasning og prestasjoner i skolen. Bakken (2003) skriver at det er naturlig å tenke seg at minoritetsfamilier opplever større avstand til samfunnets og skolens dominerende kultur enn familier flest. Dette kan observeres på ulike måter, både språklig, kulturelt og blant annet gjennom diskriminering på bolig- og arbeidsmarkedet. Hva slags rolle skolen spiller i den sosiale reproduksjonen finner vi flere diskusjoner om. Man kan grovt skille dem i to hovedposisjoner hvor én legger vekt på organiseringen og pedagogikken ved selve skolen og den andre som hevder at forskjeller primært blir skapt av forhold som ligger utenfor skolens kontroll. Da elever kommer til skolen med ulike utgangspunkt som kjønn, etnisitet og forskjellige skolerelaterte ferdigheter, bidrar skolen til å reprodusere ulikhetene som allerede er skapt gjennom sosialiseringen (Bakken 2009). Den første posisjonen om skolen som hovedårsak til sosiale og prestasjonsskiller ble utviklet av utdannings sosiologer på 1970-tallet. Som forklart i kapittel 3.1, mente de at de dominerende klassene i samfunnet ble vinnerne i skolen, da skolens pedagogikk minnet mer om deres klassekultur enn noen andres (Bourdieu 1995, Bourdieu og Passeron 1990).

Reproduksjonshypotesen

Denne hypotesen påstår at det er en generell sammenheng mellom elevers skoleprestasjoner og deres sosiale bakgrunn. Prestasjonsforskjeller i skolen forklares gjennom at utdanning verdsettes ulikt i ulike sosiale sjikt. Klassiske studier viser at middelklasseungdom er de mest utdanningsmotiverte, disse elevene oppfatter utdanning som veien å gå dersom man ønsker å tilfredsstille personlige interesser. Arbeiderklasseungdom var mer opptatt av jobbsikkerhet og gode lønninger. Dette mente ungdommen kunne oppnås uavhengig av utdanning. Sosiale kontakter, å være på riktig sted eller å ha flaks var viktigere enn eksamenspapirer (Bakken 2003). Sosial ulikhet oppstår fordi foreldre fra ulike sosiale lag besitter forskjellige grad av ressurser som kan bidra til å stimulere og utvikle barnas grunnleggende ferdigheter i skolen. God økonomi kan tilrettelegge for læring i familien, siden de materielle forholdene vil være tilstede. Dårlig økonomi kan medføre stressituasjoner som påvirker barna negativt. Vi ser derfor at de utslagsgivende faktorene er økonomiske og kulturelle forhold. Elever med middelklassebakgrunn får derfor med seg mye hjemmefra som de kan få uttelling for i skolen, ettersom deres kulturelle bakgrunn går hånd i hånd med skolens verdier (ibid). På samme tid kan familiens involvering i barnas opplæring

kompensere for familiens økonomiske situasjon som optimismehypotesen vil vise i neste avsnitt.

3.2.3 Optimismehypotesen og betydningen av foreldrenes utdanning og involvering

Sosiale reproduksjonsteorier kan til tider virke deterministiske i den forstand at dersom en person befinner seg i en posisjon med få materielle og utdanningsmessige ressurser og framtidsmuligheter vil det være lite en selv kan gjøre for å bryte ut. Det argumenteres for at det går an å skape en balanse og ikke minst en utvikling fra en deterministisk situasjon til bedre muligheter. Derfor presenterer Bakken (2003) *optimismehypotesen*, som en motsats til *reproduksjonshypotesen*, hvor det argumenteres for at språklige, kulturelle og sosioøkonomiske barrierer kan tvert imot påvirke ungdommen til å møte skolen med optimisme og en sterk trang til å overkomme de skapte problemene. Kilden til ungdommens motivasjon i optimismehypotesen kan knyttes til ambisjonene foreldrene har på vegne av sine barn og den måten de involverer seg i de unges skolearbeid. Dette blir også sett på som avgjørende i forhold til optimismehypotesen. Det er tilfeller hvor foreldre ikke fikk realisert sine utdanningsambisjoner og de viderefører derfor dette til sine barn, slik at de vil oppnå bedre materielle kår og sosial mobilitet. Selv om foreldre av minoritetsungdom vil møte barrierer i sitt nye hjemland, ser de at de har det bedre materielt sett enn familie og venner i opprinnelseslandet. Derfor oppleves det at barna har større muligheter til utdanning og arbeid. Som resultat av dette er vi vitne til minoritetsungdom som yter en ekstra innsats for ikke å bli forbigått (Bakken 2003, Lauglo 2004). Situasjonen i foreldrenes hjemland og de begrensede mulighetene som fantes der, er nødvendigvis ikke noe ungdommen har selv hatt direkte erfaring med. De vil ikke, i samme grad, være motivert av spennet mellom to referanserammer. Derfor bidrar ofte foreldre, slekt og venner til at barna får innsikt i mulighetene og begrensningene i hjemlandet og hvorfor foreldrene har høye ambisjoner for sine barn (ibid).

Slik det ble beskrevet i optimismehypotesen ser vi at hjemmet i stor grad påvirker elevenes læringsutbytte, slik som leseferdigheter og karakterer. I form av involvering og hvilke ressurser foreldrene kan bidra med har forskning vist at dette er tilfelle (Bakken 2009). Ikke bare påvirker foreldrenes involvering og utdanning deres barns deltakelse i skolen, men lav utdanning og mangelfulle grunnleggende ferdigheter påvirker de voksnes yrkesdeltakelse i et

stadig mer kunnskapsbasert arbeidsliv. Til tross for dette deltar en stor del innvandrere i samfunnet på lik linje med andre yrkesaktive. (Østbergutvalget 2010). Det virker rimelig å anta at skolens organisering og ressurser har større konsekvenser for hvilke akademiske resultater barn fra lavt utdannede foreldre oppnår i skolen, enn for barn av høyt utdannede. En årsak kan være at barn av høyt utdannende hjem bringer med seg kulturell og språklig kompetanse som gjør at de ikke blir like avhengige av læringsmiljøet, slik Bourdieus kapitaltenkning beskriver (Bourdieu og Passeron 1990). Det argumenteres for foreldrenes rolle som overfører av kunnskap og ferdigheter som kreves for å lykkes i skolen er enda mer betydningsfullt enn det skolen selv bidrar med i forhold til å skape ulikhet (Bakken 2009). Hvilken videregående og høyere utdanning ungdommen velger, er fremdeles sterkt avhengig av foreldrenes status og inntekt, uavhengig at vi i Norge har lik tilgang til utdanning og arbeid (Heggen 2004). Foreldrenes bakgrunn påvirker også barnas selvbilde, de med høyest sosialt og akademisk selvbilde er ungdom med foreldre med akademisk bakgrunn og lavest der foreldrene ikke deltar i arbeidslivet (Heggen og Øia 2005). Videre forklarer Bakken (2009) at i tillegg til å ha innvirkning på barnas studievalg, kan de også bidra til å bryte ut av reproduksjonsmønsteret. Nemlig gjennom deltakelse i elevenes skolegang, dette kan kompensere for manglende økonomiske og kulturelle ressurser.

Minoritetsforeldre har gjennomgående lavere utdanningsnivå enn det vi ser for øvrig i den norske befolkningen, men studier viser at dette ikke er nok til å forklare prestasjonsgapet man finner mellom minoritets- og majoritets elever. Bakken (2003). SSBs utdanningsundersøkelser av 2009 viser imidlertid at foreldrenes utdanning påvirker deres barns gjennomstrømning i høyere utdanning (Raabe 2009). Resultatene tyder på at av nye studenter i 1996 var andelen som ikke hadde fullført noen grad etter ti år, høyest for de som hadde foreldre med lav utdanning (ibid). Men vi finner også tilfeller hvor studenter med lavutdannede foreldre oppnår en universitetsgrad. Dette kan være fordi det ikke nødvendigvis er tilfeldig hvem som emigrerer fra sitt opprinnelige hjemland. Ofte er disse personer som i utgangspunktet er mer motiverte for å bedre sine livsmuligheter og bryte ut av sin underordende sosiale posisjon (Bakken 2003). Desto knappere adgang på utdanning, desto mer verdsetter man den og ser på utdanning som en vei ut av ens situasjon og livssjanser. Foreldre overfører disse verdiene til sine barn, slik det ble beskrevet i *optimismehypotesen* (Lauglo 2004). Uavhengig av foreldrenes utdanningsbakgrunn er flerkulturelle ungdommer aktive i utdanningssystemet. Flere og flere tar høyere utdanning,

men likevel er den relativt høye frafallsandelen blant elever med minoritetsbakgrunn en utfordring. Vi kan dermed se at Bakkens (2003) *optimismehypotese* står i motsetning til Pierre Bourdieu og Jean Claude Passerons (1990) teorier om sosial reproduksjon i skolen. Begge teorier vil fungere som utgangspunkt i min diskusjon. Med dette vil jeg fortsette temaet om flerkulturelle elever i utdanning og hvilke muligheter og hindringer de møter.

3.3 Flerkulturelle elever i utdanning

Forskning har vist at minoritetsungdom i Norge har en positiv innstilling til skolen og at de er minst like til høyere utdanning motiverte som majoritetsungdom (Fekjær 2006). De elevene som anstrenger seg mest i norsk skole er jenter av ikke-etnisk norsk bakgrunn. Noen undersøkelser på 90-tallet viste gjennomgående at elever med en annen kulturell bakgrunn enn etnisk norske elever viste en større arbeidsinnsats og utviste en mer positiv holdning til skole og utdanning (Ung i Oslo 1996). Disse holdningene er en forutsetning for innsats og utholdenhet i skolearbeidet (Lauglo 2004). I følge Lauglo er dette elever som går imot den sosiologiske strømmen og arbeider hardere fordi de møter flere motbakker enn andre elever.

Selv om Lauglo (2004) skriver at flerkulturelle elever i skolen går imot den sosiologiske strømmen, så er et høyt og stabilt nivå av sosial ulikhet i rekrutteringen til høyere utdanning fremdeles et fenomen i Norge. Til tross for en sterk vekst i rekrutteringen, er dette et fellestrekk i mange industrialiserte land. Det vil ikke motvirke ulikheten i rekrutteringen når barn av ufaglærte arbeidere begynner på universitetet, og det samtidig er en tilsvarende andel av barn av akademikere som også velger samme utdanningsvei. De sosiale forskjellene blir relativt like når nivået heves i alle deler av samfunnet (Hansen og Mastekaasa 2005). Det er lite som tyder på at nivået av ulikhet varierer betraktelig i ulike typer av høyere utdanning. De sosiale forskjellene i rekruttering er gjennomgående høyest på studier som fører til de største godene som lønn, makt og prestisje. Man ser at nivået av ulikhet er større i profesjonsfag og universitetsfag enn i høyskoleutdanningene. Hvis ens utgangspunkt er kjennetegnet av lav sosial bakgrunn er det lite sannsynlig at man tar en profesjonsutdanning, mens en slik utdanning er relativt vanlig blant dem som har høyere sosial bakgrunn (ibid). Sletten (2001) forklarer forskjellene i utdanning og yrkesvalg blant etniske norske og minoritetsungdom slik: Ungdom med innvandrerbakgrunn ønsker seg til yrker i det sosiale felt, i større grad enn ungdom med norsk bakgrunn som ønsker seg til det humanistiske

feltet. Ungdom med innvandrerbakgrunn ser ut til å legge mer vekt på materiell trygghet ved valg av yrke. Når de ønsker seg til yrker med høy status er det ofte til naturvitenskapelige eller tekniske yrker som gir stabil tilknytning til arbeidsmarkedet og høy lønn. Dette stemmer også overens med Hovdhaugen et al. (2008) studier om hvordan ulike typer studier tiltrekker ulike type studenter og Pihls avhandling (1998) om minoriteter i den videregående skole som viste at ungdommene ønsket prestisjetunge yrker som lege, advokat og ingeniør. Basert på materialet fra "Ung i Norge"-undersøkelsen fra 2002 har Heggen og Øia (2005) spurt blant annet ungdom i videregående skole om hvor lang utdanning de ønsker å ta. På spørsmålet om planer om å ta en høyere utdanning ved universitetet eller en høyskole, bekreftet 52,1 % av guttene og 65,7 % av jentene at de hadde det. De så også at det var samsvar mellom utdanningsplaner og høy snittkarakter (ibid). Karakterer kan ses på som en direkte indikasjon på mestring, og blir for mange unge en indikator på hvilke mål de kan oppnå senere i livet (Heggen og Øia 2005).

Fekjær (2006) fant ut gjennom sin forskning at jo eldre man er når man tar viktige utdanningsvalg, desto mindre sosiale ulikheter kan oppstå som følge av valgene. Ved høyere alder blir valgene mindre preget av hva foreldrene ønsker og mer preget av ungdommens prestasjoner og egne vurderinger (ibid). Uavhengig av hvilke utdanninger studenter med minoritetsbakgrunn søker seg til og uenighetene om de sosiale ulikhetene som oppstår, er det ønskelig at det skal eksistere et mangfold blant studenter i høyere utdanning. Dette mangfoldet kan dreie seg om ulike kulturelle meningsdannelser, diskurser og praksiser som noen ganger eksisterer side om side, andre ganger hierarkisk, eller overlappende (Østberg 2007). Et tankekors vil være om man kan gi gyldighet til det mangfoldet studenter i høyere utdanning bringer med seg, hvor det allerede er etablert en praksis og diskurs. Østberg (2007) forklarer videre at det trengs en bevisstgjøring av flerkulturalitetens kompleksitet. Denne bevisstgjøringen vil forklares nærmere i neste kapittel og det vil også diskutere det i analysen. Først vil jeg se på frafallssituasjonen som eksisterer i videregående skole og høyere utdanning blant minoritets elever. NIFU STEPs rapport *bortvalg og kompetanse* (2008) viser at mange minoritets elever klarer seg godt gjennom videregående opplæring, men frafallstallet blant minoritets ungdom er fortsatt høyere enn ønskelig.

3.3.1 Frafall

Kunnskapsdepartementets pågående satsing *Samarbeid for arbeid* (2010) har frafall i videregående opplæring som tema. Departementet ser behovet for en felles innsats mot dette problemet. Deres strategier er blant annet tidlig innsats og kvalitetsutvikling, tettere oppfølging av den enkelte elev, satsing på lærernes kompetanse, satsing på en variert og mer praktisk grunnopplæring, blant annet gjennom utprøving av et nytt fag på ungdomstrinnet, arbeidslivsfag (KD 2010). Årsaker til frafall kan blant annet være prestasjonsforskjeller i skolen som ofte knyttes til kjennetegn ved den etniske gruppen, familien eller eleven, men som kan ses i sammenheng med skolens opplæringstilbud. Det har også blitt påvist store forskjeller innad i minoritetsgrupper når det gjelder skoleprestasjoner, hvor særlig sosial bakgrunn kan synes å virke sterkt inn (Engen 2006). Sosiale forskjeller blir også brukt som mulige forklaringer på frafall under utdanning. Bourdieus teorier om besittelse av ulike kapitaler kan være med på å belyse frafallsproblematikken. Mengden kulturell kapital en person besitter kan være med på å påvirke ens studiesuksess, som beskrevet tidligere i kapitlet. I løpet av skolegangen er det mange elever som møter hindringer, faglig eller sosialt. Vi skal nå se nærmere på frafallssituasjonen i videregående opplæring og høyere utdanning.

Videregående opplæring

Nesten alle ungdommer starter i videregående opplæring etter endt ungdomsskole, men etter fem år er det bare rundt 70 prosent som gjennomfører med full studiekompetanse eller yrkeskompetanse (KD 2010).

Ulike aspekter påvirket elevers kompetanseoppnåelse i videregående opplæring i 2008. Størst betydning hadde elevenes karakterer fra ungdomsskolen, men andre forhold som blant annet kjønn og sosial bakgrunn er i tillegg relevante. Hvilken studieretning elevene gikk på hadde også en effekt på kompetanseoppnåelse etter kontroll for variabler som karakterer, kjønn og sosial bakgrunn (Raabe 2009). Nesten en av tre innvandrere (definert som utenlandsfødte med to utenlandsfødte foreldre hos SSB 2010) som startet på grunnkurs i videregående opplæring i 2002, sluttet underveis i utdanningsforløpet. Gjennomstrømmingssituasjonen er mer lik gjennomsnittet for hele elevmassen når det gjelder norskfødte elever med utenlandskfødte foreldre (Raabe 2009). At elevene ikke bestod alle

fag var en vesentlig årsak til at minoritetsungdom i studieforberedende retninger på videregående ikke oppnådde studiekompetanse. Dette er som sagt en forutsetning for å få tildelt vitnemål. Videre ser vi også at frafall er mer utbredt blant minoritetsspråklige enn blant majoritets elever i yrkesfag. Dette dreier seg ofte om tidlig avbrudd av studiene. Kjennetegn på dem som avslutter studieforløpet er svake prestasjoner og høyt fravær. Dette er markant for de elevene som slutter tidlig i skoleløpet (Lødding 2009). NIFU STEPs rapport fra 2009 *Sluttere, slitere og sertifiserte*, viser at det er fremfor alt grunnskolekarakteren som er utslagsgivende for om ungdom generelt slutter i videregående og hvorvidt de består og kommer ut med studie- og/eller yrkeskompetanse. De fant også en sterk sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og deres barns karaktersnitt som avgangselever fra grunnskolen. Jevnt over beskriver funnene at minoritets elever skåret lavere enn majoritets elevene når foreldrene har samme utdanningsnivå. På samme tid viste undersøkelsen at minoritetsungdom ikke får like stor uttelling som majoritetsungdom, når gruppene har det samme gunstige utgangspunktet, da forskjellen er bemerkelsesverdig stor mellom minoritets- og majoritets elever når foreldrene har høyere utdanning. Minoritets elevene har lavere karaktersnitt enn forventet når mor har høyere utdanning. Forskjellen var enda større når far hadde høyere utdanning (NIFU STEP 13/2009). Av tiltak for å motvirke frafall på videregående skole blir bedre samarbeid mellom ungdomsskole og videregående nevnt. Dette kan gjennomføres i form av samtaler med den enkelte elev som allerede er i faresonen for avbrudd. Forebygging bør iverksettes tidligst mulig, m.a.o. i grunnskolen. For minoritets elever innebærer dette at et godt faglig grunnlag blir lagt slik at de lykkes gjennom videregående skole (Lødding 2009). Dette stemmer overens med St.meld. 6 (2006-2007) som påpeker at svake grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen er en av hovedårsakene til frafall i videregående opplæring, noe som støtter opp om regjeringens uttalelser om at grunnlaget for læring må legges tidlig og helst før skolealder. *Tidlig innsats er en nøkkel i dette arbeidet. Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår(...)* (St. meld 16 2006-2007:10).

Høyere utdanning

Ved innføringen av Kvalitetsreformen ved høyere utdanning i Norge i 2003 lå det et overordnet mål om at studentene skal lykkes og gjennomføre sine studier på normert tid, og dermed at frafallet samtidig reduseres. Imidlertid er det forholdsvis lite hva et universitet kan gjøre for å påvirke studentenes beslutning om å slutte ifølge Hovdhaugen et al. 2008. Innen

høyere utdanning opereres det med to definisjoner på frafall; det skilles mellom studenter som skifter lærested og de som forlater høyere utdanning. Forskning har derimot vist at relativt få forlater høyere utdanning (ibid). Faktorer som har betydning for frafall og ikke minst for fullføring er blant andre i hvilken grad de føler seg hjemme ved lærestedet og i hvilken grad de føler seg sosialt og akademisk integrert. Tar man utgangspunkt i studentenes perspektiv kan frafall i mange tilfeller bli sett på som positivt. Dette fordi det innebærer at studenten finner fram til hva hun eller han selv vil gjøre. Statistikken viser at menn har høyere frafall enn kvinner. Sannsynligheten for frafall minsker om du har foreldre med høyere utdanning eller gode karakterer fra videregående, også sosial bakgrunn og kjønn har betydning for gjennomstrømningen i høyere utdanning (Raabe 2009). Det første året på universitetet eller høgskolen er avgjørende for en students beslutning om å fortsette eller avslutte sitt studium. Derfor blir det argumentert for at fokus bør ligge på førsteårsstudenter, ved at man involverer undervisere og administrativt personale og dermed dekker deres sosiale og akademiske behov. Et annet forslag til institusjoner som ønsker å minske frafall og øke studentmassen er informasjonsformidling. Dette kan forbedre studentenes beslutningsgrunnlag i forhold til programvalg. De bør også ha fokus på studentens, og ikke institusjonens beste, ved rådgivning om hvilke program de bør velge (Hovdhaugen et al. 2008). Studenter med ulik etnisk bakgrunn, både de som fullfører og de som forlater studiet, er med på å sette sitt preg på studiesituasjonen. Østberg (2007) skrev at vi trenger en bevisstgjøring av flerkulturalitetens kompleksitet, derfor vil jeg nå presentere en utdanningstanke som integrerer det flerkulturelle aspektet inn i opplæringen.

3.3.2 Interkulturell utdanning

Med oppvekst og utdanning i Norge, kombinert med fremmedartet disiplin, kreativitet og talent tilfører de Norge noe vi ikke har (Nore 2009:20).

Ettersom Norge ikke er et homogent samfunn gjør ulik kompetanse og krav seg gjeldende på ulike nivåer, deriblant interkulturell kompetanse. Dette innebærer kjennskap til kulturell kompleksitet og utvikling av viten og ferdigheter til å handle i kulturmøter av ulik karakter. Barn kommer i dag inn i et utdanningssystem med ulik etnisk og sosial bakgrunn og går en fremtid preget av økt etnisk og sosial kompleksitet i møte. Derfor vil det være viktig å ta dette i betraktning ved utformingen av undervisningen og vektlegging av verdisyn i

opplæringssammenhenger. Den norske skolen har blitt kritisert for å ha en for monokulturell tilnærming til undervisningen hvor det kulturelle mangfoldet ikke har blitt verdsatt og likestilt i den grad der bør (Phil 1998). Når cirka en halv million av Norges befolkning enten har innvandret selv eller har utenlandsfødte foreldre, er det dermed viktig å finne en form som er romslig nok til å favne den stigende kompleksiteten i dens forskjellige uttrykksformer (Horst 2006, SSB 2009). De samme trendene finner vi overalt i verden, i Europa, i Australia og i Canada er vi vitne til implementeringen av programmer som ønsker å styrke skoleprestasjonene til elever med minoritetsbakgrunn. Dette er programmer som også vil hjelpe andre elever og lærere til å utvikle positive holdninger mot etnisk, kulturell og språklig mangfold (Banks 2010). Interkulturell pedagogikk handler om å gjennomtenke utdanning i en bredere sammenheng i forhold til forandringsprosessene som forekommer i samfunnet. Det er avgjørende å utvikle utdannelser som gjenspeiler individets og samfunnets evne til å bygge bro mellom komplekse forutsetninger og skiftende og økende faglig krav (ibid). Elevene skal kunne få muligheten til å oppleve sin egen kulturs perspektiver sette sitt preg på tilværelsen så vel som majoritetens. Derfor bør de stilles overfor et faginnhold som er allsidig og mangfoldig, slik at man kan oppnå et delvis eller helt verdifelleskap med utdanningsinstitusjonen. Interkulturalitet bygger på tanken om at utdanningsinstitusjonene har som oppgave å skape fortrolighet og toleranse i det flerkulturelle samfunnet. I det minste bør den sørge for at unge i dag kan oppnå evnen som brobyggere (Aasen 2003, Horst 2006). Horst (2006) mener at utviklingen av slike utdannelser vil være med på å skape medborgere som er deltagende og lojale overfor den demokratiske styreform, som til syvende og sist er det som skal skape orden i dagens kompleksitet. Det bør presiseres at interkulturell pedagogikk handler ikke om å tilside sette majoritetskulturen til fordel for de ulike etniske kulturer og språk, men at undervisningen hviler på den erkjente etniske og sosiale kompleksitet i samfunnet. Samtidig er det ønskelig at alle erverver den samme høye språklige og kulturelle kompetanse i majoritetsspråket og kulturen.

Barn verken kan eller bør skjermes for mangfoldet i det flerkulturelle samfunnet, som i dagens Oslo-skole i praksis vil være umulig, ettersom mange skoler har en høy andel elever med minoritetsbakgrunn. Kunnskapsformidling om ulike levesett kan gi elevene trygghet på sitt eget og åpenhet om andres kulturelle uttrykksmåter. For å oppnå toleranse mener Aasen (2003) at det ikke er nok med å undervise i ulike temaer for å så gå videre, man må tydeliggjøre ulikhetene og likhetene og ikke minst kunne diskutere dem åpent. Der noen

vedkjenner seg livstolkningene som blir presentert er det viktig at man respekterer enkeltindividet så vel som gruppen. Målet er at elevene skal utvikle en dypere forståelse av sin egen tilhørighet og viten om andres. Dette fordrer at majoritetens livstolkning ikke presenteres som en allmenn godtatt vei som alle må forplikte seg til. De ulike livstolkningene må stå sammen som likeverdige varianter av samme tema (ibid).

3.4 Oppsummering

I dette kapitlet ble et utdrag av Bourdieu (1995, 2006) og Bourdieu og Passerons (1990) teorier om sosial reproduksjon i samfunnet og skolesystemet presentert. I teoriene er begrepene kulturell kapital og habitus viktige i kampen om en høyere plass i det sosiale rom. Videre ble det vist hvordan norske teoretikere og forskere belyser reproduksjonstemaet i den norske skolen. Her er vi vitne til situasjoner hvor de tradisjonelle samfunnsskillene følges, men også at enkeltpersoner bryter ut og klatrer i det sosiale rom. Derfor blir skolen brukt som et middel for å utjevne sosiale forskjeller slik at muligheten for å klatre i det sosiale rom er tilgjengelige for alle. Lik tilgang på alt for alle er hovedtanken, men vi ser fortsatt at kjønn, etnisitet og sosial bakgrunn er med på å påvirke videre tanker og planer om utdanning. To hypoteser om hvordan sosiale forskjeller kan påvirke skolegangen både positivt og negativt ble lagt fram. Den ene var *reproduksjonshypotesen*, hvor det påstås at det er en generell sammenheng mellom skoleprestasjoner og sosial bakgrunn. Middelklasseungdom er i denne hypotesen de mest utdanningsmotiverte, da dette er løsningen på tilfredsstillelsen av deres personlige interesser. Mens arbeiderklasseungdom heller søker finansiell trygghet i nuet. *Optimismehypotesen* argumenterer imidlertid for at sosioøkonomiske og kulturelle barrierer kan påvirke ungdommen til å møte skolen med optimisme og en ønsket trang til å overkomme de skapte problemene. En avgjørende faktor i forhold til denne hypotesen er foreldrenes involvering i barnas skolegang. I delkapittel 3.2.3 viser norsk forskning motstridende resultater, blant annet at minoritetsforeldres lavere utdanning ikke er nok til å forklare prestasjonsgapet mellom elevene i skolen. SSBs rapport *Utdanning 2009- Læringsutbytte og kompetanse*, hevder imidlertid at foreldres utdanning påvirker deres barns gjennomstrømmning i høyere utdanning. Til tross for denne forskningen finner vi tilfeller hvor studenter med lavt utdannede foreldre har høyere grader i academia.

Minoritetsungdom har en positiv innstilling til skolen og jentene er de som har størst suksess, likevel sliter Norge med sosial ulikhet i rekrutteringen til høyere utdanning. Det er ønskelig at det eksisterer et mangfold blant studentene. Dette mangfoldet kan være vanskelig å oppnå dersom frafallet blant elever i videregående opplæring opprettholdes. Nesten én av tre elever med innvandrerbakgrunn som startet i videregående opplæring i 2002 sluttet underveis i forløpet. Frafall i høyere utdanning dreier seg ofte om trivsel og feil valg, derfor blir det argumentert for å satse på førsteårsstudentene og sørge for at de blir sett.

Avslutningsvis i kapitlet ble teorien om en interkulturell utdanning i både grunnskole og videre utdanning introdusert. Interkulturell utdanning handler om å verne om og fremheve de ulike kulturene som finnes i dagens klasserom. Undervisningen bør hvile på den etniske og sosiale kompleksitet som finnes i samfunnet, og vise at det er nødvendig at alle erverver kulturelle og språklige kompetanse i majoritetskulturen. Nå vil jeg presentere hvordan jeg metodisk har gått frem for å oppnå mine funn, før jeg i siste kapittel vil diskutere dem.

4. Metodisk tilnærming

I et forskningsprosjekt må forskeren alltid ta stilling til hvordan data skal samles inn for å kunne besvare sin egen problemstilling best mulig. Jeg vil i dette kapittel belyse de valg og vurderinger som er knyttet til datainnsamling og analysen i denne studien. En *forskningsdesign* er forskerens plan for hvordan besvare problemstillingen, og beskriver de retningslinjer som forskeren benytter seg av i studien (Thagaard 2009). Retningslinjene for prosjektet omfatter beskrivelser av hva undersøkelsen skal fokusere på, hvem som er aktuelle informanter samt hvor og hvordan undersøkelsen skal utføres (ibid). Denne oppgaven søker å gi svar på følgende overordnede problemstilling; *Kan et kurs som MiFA Pilot være med på å sikre flerkulturelles skoleoverganger?*

For å belyse problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende underordnede forskningsspørsmål:

1. *Hvordan redusere sosial reproduksjon?*
2. *Hvordan sørge for at flerkulturalitet blir en naturlig del av utdanningen?*

4.1 Kvalitative forskningsmetoder

Kvalitativ tilnærming innen forskningen er preget av et mangfold av tilnæringsmetoder. Da jeg ønsket å gjennomføre samtaler med deltakere i MiFA Pilot, ble det naturlig at min metodiske fremgangsmåte ville være kvalitativ. Blant kjennetegnene for kvalitativ forskning er en nær deltagelse til forskningsobjektene gjennom intervju eller observasjon, ettersom en viktig målsetning med metoden er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard 2009). Dette reiser en del fortolkningsutfordringer, da det er opp til forskeren å tolke og analysere de svarene som mottas. Derfor kan det også være typisk at en bruker mer enn én fortolkningspraksis i en studie (Denzin og Lincoln 2000). I mitt tilfelle har jeg tatt utgangspunkt i deltakende intervjuer med fokus på informantenes livshistorie. Kvalitative metoder egner seg i situasjoner hvor man ønsker å studere personlige, og enkelte ganger sensitive, temaer som omhandler private forhold i informantenes liv. (..) *qualitative*

researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of (..) phenomena in terms of meanings people bring to it (Denzin og Lincoln 2000:3). Dette har jeg delvis fokusert på i oppgaven min. Det personlige aspektet har jeg forsøkt å få fram gjennom informantenes tanker om sine framtidsplaner og hvordan deres personlige bakgrunn har vært med på å forme det mennesket de er i dag.

I følge Denzin og Lincoln (2000:2) kan kvalitativ forskning innenfor sosiologi og antropologi beskrives gjennom ”...*was born out of concern to understand the 'other'*“ Disse “andre” var som regel ikke-hvite mennesker fra en fremmed kultur. Videre har forskningen utviklet seg til å gjelde ulike sosiale og behavioural science disciplines, inkludert utdanning (ibid). En styrke ved kvalitative forskningsmetoder er at mulighetene åpnes for å forske på fenomener som tidligere har vært vanskelige å få tilgang på. (Thagaard 2009).

4.1.1 Livshistorie som metode

Opprinnelsen til denne metoden kom i form av selvbiografiske beretninger fra amerikanske høvdinger som ble innsamlet av antropologer på begynnelsen av 1900-tallet. Videre har studier av nyankomne emigranter til USA i samme tidsperiode, blitt gjort til pionerarbeid innenfor denne metoden. Her valgte man heller å se på deres beretninger, dagbøker og brev som datamateriale. De sosiologiske studiene som ble gjennomført hevdet at det ville være en mangel å se kun på massefenomener som materiale og ikke ta hensyn til de deltakende enkeltpersoners livshistorier (Goodson 2000). Tidligere var oppfatningen at ... *detaljerte studier av enkeltmenneskers liv vil avdekke nye perspektiver på kulturen i sin helhet, som ikke er tilgjengelige når man holder observasjoner av formelle gjennomsnitt* (ibid:25). De samme argumentene er vi vitner til innenfor dagens teorier om intervju og samtale som metode. Gjennom intervju som forskningsmetode har jeg forsøkt å fange opp mine informanternes livssituasjon og historie. Livshistorie kan kombineres med andre metoder som kan gi nye perspektiver, derfor valgte jeg også intervju som tilnæringsmetode. Informantene kan da fortelle om sin livssituasjon og hvordan de opplever sine erfaringer (Thagaard 2009). Ved å fokusere på spenningsforholdet i livshistorien kan en finne en måte og utforske forholdet mellom kulturen, samfunnsstrukturen og individets livsløp (Goodson 2000).

Ettersom livshistoriemetoden kan være veldig tidkrevende og dette er en oppgave som kun er skrevet på ett semester har jeg valgt å bli inspirert av denne metoden fremfor å la den være mitt eneste og hele utgangspunkt. Det påstås at livshistorieforskning ikke kan gi sikre opplysninger om det typiske eller representative og kan derfor ikke direkte generere teori. Til tross dette har jeg valgt å bruke denne metoden, på bakgrunn av min interesse i enkeltpersonene jeg pratet med og deres livserfaringer som har ført dem til det utdanningsveiskille de stod ved, enn å kunne generere teori. Goodson (2000) mener at det er gjennom konstruksjonen, fortelling og gjenfortelling av våre personlige historier til oss selv og andre at vi forsøker å gi mening til våre liv. Jeg innså at min forståelse av informantenes forskjellige valg, var avhengig av min kunnskap om dem som personer. Derfor blir fokuset (i studien) klarere, nemlig den personlige virkelighet og prosess. Metoden gir oss en mulighet til å se individet i relasjon til sin samtidshistorie og hvordan personen er påvirket av de forskjellige religiøse, sosiale, psykologiske og økonomiske strømningene i vedkommendes liv. Forskningen gjør det mulig å undersøke skjæringspunktene mellom informantens livshistorier og samfunnets som sådan. Ergo, gjør livshistorie som metode oss bedre i stand til å forstå de valgmuligheter, tilfeldigheter og alternativer som står åpne for den enkelte (Goodson 2000).

4.2 Gjennomføring av studien

Som et viktig grunnlagsmateriale for denne studien, gjennomførte jeg våren 2009 6 kvalitative intervjuer av 8 deltakere ved opplysnings- og lederutviklingskurset MiFA Pilot. Mitt mål med intervjuene var å få belyst informantenes bakgrunn og erfaringer, for å forstå hvilke livsprosesser som har ført dem dit de er i dag, og jeg ønsket samtidig å vite hvordan deres flerkulturelle bakgrunn har påvirket de i deres valg. Derfor var jeg nødt for å få tak i deres *livshistorie*.

Jeg ønsker å bemerke at grunnet praktiske hensyn ble intervjuene gjennomført et halvt år før jeg egentlig skulle ha startet med denne studien. Ellers hadde jeg vært nødt til å vente til neste kull var ferdig (april 2010) hvilket hadde vært for sent i forhold til mitt studieløp.

4.2.1 Utvalg

I kvalitative studier velges utvalget som oftest ut fra hvilke informanter som kan gi viktig informasjon om problemstillingen (Kvale 2009). Gjennom en avslutningssamling av MiFA Pilot kom jeg i kontakt med informantene, for hvilke jeg presenterte min oppgaveskisse. Deretter meldte de seg frivillig til å stille opp. Jeg valgte å gjennomføre samtaler til fordel for blant annet spørreskjema, fordi jeg ønsket å oppnå en dialog med informantene om hva de mente som selve kurset, og ikke minst hvilke tanker de hadde gjort seg om videre utdanning, deres bakgrunn og plass i samfunnet. Intervjusamtaler blir sett på som et godt utgangspunkt for å oppnå innsikt i og kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever sin situasjon. Denne metoden har også vært en av de mest brukte metodene innenfor kvalitativ fremgangsmåte, særlig fordi intervjuet egner seg godt til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard 2009).

Utvalget bestod av fire gutter og fire jenter i 18-19 års alder fra forskjellige videregående skoler i Oslo: to vestkantskole, én sentrumsskole og to østkantskoler. De gikk på ulike linjer, hadde ulike interesser og var av ulikt kjønn, men hadde to ting til felles; de er alle flerkulturelle, hvor én eller begge foreldre har ikke-vestlig bakgrunn og et ønske om å ta høyere utdanning. Informantenes identitet er skjult og deres navn er nå: Samuel, Jangra, Carlos, Christian, Cecilie, Ayan, Deeqa og Rahma.

4.2.2 Intervju og gruppeintervju

Jeg hadde forberedt en intervjuguide (appendiks 1) med ulike temaer som utgangspunkt i forkant av intervjuene. En intervjuguide er tenkt som en veiledning med klart formulerte spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Disse temaene, og tilhørende spørsmålene, berørte blant annet familiebakgrunn, studieønsker og MiFA Pilot. Spørsmålene om MiFA Pilot omhandlet kurset som tiltak og temaer som ble tatt opp og diskutert underveis i kursrekken. Siden jeg var opptatt av informantenes livshistorie har jeg utformet spørsmål som omhandler alle aspekter ved deres liv. Dette gjelder alt fra utdanningstanker og familieforhold til venner og interesser. Gode intervju spørsmål skal ifølge Kvale (2009) bidra til å produsere kunnskap, samtidig som de skal skape en god intervjusituasjon for både informant og intervjuer. Intervjuguiden var halvstrukturert, hvor temaene er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen ble

bestemt underveis. På den måten kunne jeg kan følge informantens fortelling, men samtidig sørge for å få informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet. Derfor ble fleksibilitet en viktig faktor underveis, ettersom intervjuer ofte må være åpne for at andre temaer som informanten vil snakke om kan dukke opp. Thagaard (2009) vektlegger også at forskeren må bruke seg selv som et middel for å oppnå informasjon. Et intervju blir beskrevet som en utveksling av synspunkter mellom to personer om et tema som opptar dem begge. Det forekommer en mellommenneskelig interaksjon hvor ønsket er å oppnå informasjon om ens erfaringer (Kvale 2009). Denne metoden blir påvirket av de personlige karakteristikkene til intervjueren som for eksempel kjønn, klasse eller etnisitet (Denzin og Lincoln 2000). Jeg brukte meg selv som eksempel i flere av intervjuene for å etablere en felles plattform mellom meg som person og min informant. Jeg ”gav av meg selv”, slik at vi bygde et felles grunnlag for videre samtale. Ved at jeg gjorde dette følte jeg at informanten ble mer avslappet og åpnet seg mer.

Av ulike årsaker endte det opp med at jeg også måtte gjennomføre et gruppeintervju som bestod av tre venninner. Fontana og Frey (2000) skriver at ferdighetene til intervjueren i en gruppesituasjon ikke trenger å være annerledes enn ved gjennomføring av enkeltintervjuer. Intervjuer må være fleksibel, empatisk og en god lytter. Gruppeintervjuer passer i situasjoner der medlemmene er noenlunde samkjørte, og har et felles grunnlag å diskutere ut fra. Til tross for samkjøring er det vanlig at enkelte overtar gruppens stemme, mens andre vegrer seg for å snakke (Fontana og Frey 2000, Thagaard 2009). Dette forekom også i mitt gruppeintervju. En av informantene var mindre aktiv enn de andre. Dersom jeg ønsket et direkte innspill fra henne var jeg nødt til å henvende meg kun til henne og ikke til gruppen som helhet. Dette er spesifikke problemer en intervjuer må forholde seg til underveis, hun må oppnå svar fra hele gruppen for å sørge for at temaene blir dekket da ”gruppetenkning” er et vanlig fenomen ved denne metoden (Fontana og Frey 2000).

Tilstede under intervjuene var kun informanten/e og meg selv. Jeg valgte å benytte meg av digital diktafon under intervjuene, siden det ville gi meg muligheten til å transkribere intervjuene mer nøyaktig når analysene skulle utføres i etterkant. Fordelen med å bruke diktafon er at man kan høre på intervjuet flere ganger, og man risikerer ikke å gå glipp av noe som blir sagt. Ulempen er at informantene kan føle seg utilpass på grunn av den digitale diktafonen og dette er en avveining som forskeren må ta i hver enkel studie (Kvale 2009). For å sikre meg mot tap av informasjon ved eventuelle tekniske problemer tok jeg i tillegg

notater på det som ble sagt underveis. Jeg forsikret informantene om at det kun var jeg som skulle lytte til opptaket, og at opptaket ville bli slettet etter at oppgaven var ferdig. Det virket som at alle informantene hadde et avslappet og trygt forhold til den digitale diktafonen.

4.2.3 Analyse av datamaterialet

Etter innsamling av data må materialet på en eller annen måte struktureres og deretter analyseres og Kvale (2009) trekker i forhold til kvalitative forskningsintervjuer frem transkripsjon. Ved å strukturere materialet i tekstform er det lettere å få oversikt over datamaterialet (ibid). Transkriberingen resulterte i at jeg ble godt kjent med materialet hvilket også forenklet analyseprosessen.

Det finnes flere ulike tilnæringsmåter i forhold til analysen av intervjuer. Et fremtredende trekk ved den kvalitative forskningen er analysens fremtredende plass gjennom hele forskningsprosessen, også under materialoppbyggingen (Kvale 2009). Thagaard (2009) peker på at man kan dele inn intervjureferatene i kategorier for å gjøre analyseringen enklere. Kategoriseringen av materialet innebærer at informasjon om det samme temaet samles i én kategori. Da jeg var ferdig med transkriberingen gikk jeg igjennom alle intervjureferatene og ga alle informanter fiktive navn for at jeg lettere skulle kunne skille mellom informantene i presentasjon av resultatene og diskusjonen. Når jeg så gikk igjennom referatene benyttet jeg meg av ulike fargekoder for å synliggjøre ulike temaer i de forskjellige intervjuene. Deretter kategoriserte jeg de ulike temaene i en tabell slik at jeg for eksempel kunne se hva informant Carlos sa om utdanningspåvirkning, i forhold til de andre informantene. Dette var en vanskelig prosess da mye av informasjonen var sammensatt og kunne plasseres i flere kategorier. Kategoriseringen ga meg likevel en oversikt over materialet som hjalp meg å vurdere hvilke funn som var interessante for studien.

4.3 Ethiske refleksjoner

Uansett hvilken metode man velger å benytte seg av i sin forskning vil etiske prinsipper være viktige under hele studien. Dette gjelder eksempelvis konfidensialitet, informert samtykke og ivaretagelse av forskningssubjektenes integritet (Thagaard 2009).

Konfidensialitet innebærer at de som deltar i en forskningsstudie har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt (Thagaard 2009). Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares eller tilintetgjøres (Kvale 2009). Som nevnt ble informantene anonymisert allerede under transkriberingen, av hensyn til deres personvern.

I intervjuundersøkelser som omhandler sensitive temaer, er det ofte nødvendig å innhente et skriftlig samtykke fra informantene. Deltakelsen i studien skal i tillegg være frivillig og Kvale (2009) påpeker at informantene bør informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen og om mulige fordeler og ulemper ved å delta i forskningsprosjektet. Dersom vedkommende takker ja til å delta i prosjektet, har han eller hun når som helst rett til å avbryte sin deltakelse (Thagaard 2009). Alle informantene i studien var myndige i intervjuperioden, derfor var det ikke nødvendig for meg å informere deres foresatte. Ved hjelp av MiFA hadde deltakerne, på forhånd, blitt informert om hvilke temaer jeg ønsket en samtale om (appendiks 2). Ved intervjustart minnet jeg informantene på om at alle data ville være konfidensielle, navn ville anonymiseres og at alt materiale ville bli slettet ved oppgavens slutt. Uavhengig av dette var det flere av informantene som sa at de ikke brydde seg om deres navn ville dukke opp. De hadde nok fått inntrykk av at mine spørsmål ikke ville være særlig sensitive. Til tross for dette er det av betydning at man i et forskningsopplegg alltid behandler etiske problemstillinger som kan oppstå (Kvale 2009).

I kvalitative intervjuer er det viktig å ivareta integriteten til de personene som intervjues både under selve intervjuet og i etterkant, når resultatene skal presenteres og fortolkes. Det er vanligvis et krav at man anonymiserer gjenkjennelige detaljer, og at man behandler sensitive opplysninger med varsomhet. Ifølge personopplysningsloven er det meldeplikt for forskningsprosjekter som berører personopplysninger. Personopplysninger innebærer *opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson (...)*. Dette kan være

kjennetegn som navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn (Thagaard 2009:25). Selv om jeg ikke noterte ned personnummer meldte jeg i fra til personvernombudet Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Dette fordi jeg skulle innhente sensitive opplysninger som deres etniske bakgrunn (Appendiks 3).

4.4 Reliabilitet og validitet

Validitet og reliabilitet bør sikres gjennom hele forskningsprosessen og fungerer som en vitenskapelig kontroll av de valgene som blir tatt underveis. Validitet er en kontinuerlig prosess under hele forskningen og intervjuundersøkelsen. Det skilles mellom intern og ekstern validitet (Kvale 2009).

Intern validitet omhandler i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kleven 2002). Valg av informanter er for eksempel viktig for å sikre god intern validitet i studien. Jeg var nøye med å få tilgang til informanter som var deltakere på MiFA Pilot, slik at utvalget mitt skulle gi et så godt bilde som mulig av minoriteter i utdanning og hva kurset hadde hjulpet dem med. Jeg hadde et ønske om at alle informantene skulle ha to foreldre med minoritetsbakgrunn. Dette fordi et utvalg hvor alle kunne klassifiseres som minoriteter, ville være mer representativt. Siden dette var en frivillig studie var jeg nødt til å si meg fornøyd med de deltakerne som ønsket å stille opp, uavhengig av deres bakgrunn.

Ekstern validitet omhandler hvilke sammenhenger eller for hvilke befolkningsgrupper funnene kan gjøres gjeldende utover selve konteksten, og handler derfor om generalisering (Kvale 2009). Kvale (2009) hevder at vi generaliserer stort sett hele tiden ved at vi danner oss forventninger om det som kommer til å skje i lignende situasjoner eller med lignende personer. Innenfor kvantitativ forskning utføres statistisk generalisering, der man søker å finne et utvalg som representerer spredning i ulike faktorer som for eksempel alder, kjønn og sosiokulturelle forhold (Kleven 2002). I kvalitative studier vil det være vanskelig å generalisere statistisk fordi utvalget ofte er trukket fra ett eller flere case. Utvalget vil derfor være for lite til å være representativt for hele eller deler av en populasjon. Utgangspunktet for denne studien har vært kurset MiFA Pilot som skal sikre skoleoverganger, og spørsmålet er da om resultatene kan overføres til lignende kurs. Ut i fra de resultatene som er kommet frem og som skal presenteres, vil jeg tro at en del de kan generaliseres selv om dette egentlig

ikke har vært hovedmålet med studien. Som beskrevet i innledningen har jeg ønsket å se hvordan kursdeltakelsen kan ha forberedt informantene på høyere utdanning, men innser også at deltakelse i slike kurs kan skape en høyere bevissthet rundt utdanning uavhengig av person og etnisk bakgrunn.

Reliabilitet viser til datamaterialets pålitelighet (Kvale 2009). Et viktig kriterium for undersøkelsens reliabilitet er resultatenes reproduserbarhet. Dette kan være problematisk i kvalitativ forskning og særlig ved intervjuundersøkelser. I en vurdering av undersøkelsenes pålitelighet kan en likevel til en viss grad stille krav til en konsekvent og stabil gjennomføring av undersøkelsen på tvers av forsker og metode. Ved å innhente data gjennom et halvstrukturert forskningsintervju, kan intervjuerens personlige holdninger, meninger og så videre være med på å lede informanten i en spesiell retning. Dette kan igjen føre til svak reliabilitet. Ved min tilstedeværelse og deltakelse i samtalen med informantene kan det tenkes at de følte seg pliktet til å gi meg de svarene de trodde jeg ønsket, muligens fordi de følte at de gjorde meg en tjeneste ved å stille opp til intervju. Reliabiliteten kan også svekkes i transkripsjonsfasen dersom det blir foretatt uriktige nedtegninger (Kvale, 2009). Når det gjelder påliteligheten til intervjuene er det altså avgjørende om jeg har formidlet mine spørsmål godt, at de ikke var ledende, at de ble riktig forstått av informantene og at utvalget av informantene var relevant. Videre forutsetter reliabiliteten at gjengivelsen av hva informantene har sagt er korrekt. Mulige feilkilder her kunne være dårlig lydopptak og at transkripsjonen ikke ble gjort nøyaktig. Reliabilitet avhenger først og fremst av at feilfaktorer i minst mulig grad påvirker datamaterialet (Befring 2002).

5. Presentasjon og diskusjon av resultater

Vi har frem til nå har vi sett hvordan teorier om identitet & sosialisering, reproduksjon & optimisme kan forme flerkulturell ungdom. Vi har sett hvordan status i dagens skole er og hvordan ønsket om en interkulturell utdanning eksisterer. I dette kapitlet presenteres og diskuteres de funn jeg har gjort gjennom studien, og det settes altså ikke noe markert skille mellom presentasjon og analyse i dette kapittel. Jeg vil legge frem informantenes tanker og planer for videre utdanning og hvordan deres familiebakgrunn og erfaringer har påvirket deres valg i livet. Jeg vil også presentere informantenes meninger om kurstilbudet, og hva et slikt tiltak innebærer. Denne delen er deskriptiv og analyserende, og jeg vil presentere funn fra andre undersøkelser og teorier som har blitt redegjort for tidligere i oppgaven i forhold til mine funn. Dette har vært mitt formål med studien:

Kan et kurs som MiFA Pilot være med på å sikre flerkulturelles skoleoverganger?

- 1. Hvordan redusere sosial reproduksjon?*
- 2. Hvordan sørge for at flerkulturalitet blir en naturlig del av utdanningen?*

Hvordan MiFA Pilot kan sikre skoleoverganger og hvilke faktorer som ligger til grunn for informantenes akademiske suksess vil belyses gjennom det komplekse samarbeidet mellom familie, skole og individet.

5.1 Flerkulturalitet som identitet

Identitetsdannelsen er en prosess som er under stadig endring og revidering og forekommer gjennom intellektuell lek, erfaringer og ferdigheter. I Kapittel 2.1 og 2.2 beskrev jeg hvordan oppvekst i to kulturer, storsamfunnets og hjemmets, har ført til at ungdom som informantene i denne studien vokser opp i to verdener med ulike sett av kulturelle koder. Vi har sett hvordan Hoëms empiriske arbeid på 70-tallet la frem at alle sosialiseringformene og fasene er like betydningsfulle, selv om disse fasene betyr en svekking og utvikling av identiteter. Det nåtidige og naturlige blir det viktigste utgangspunkt for den enkeltes forståelse av seg selv som sosialt individ, men dagens flerkulturelle tar ikke bare utgangspunkt i det nåtidige.

De lager sin egen blanding av det de kjenner hjemmefra og det de møter i dag når de skaper en forståelse av seg selv. Som Eriksen (2001) sier skaper de en *kreolsk identitet*, en identitet som ikke setter grenser rundt én kultur. De lever i skjæringsfeltet mellom ulike kulturelle tradisjoner og som til stadighet blir møtt med impulser, forventninger, krav og muligheter fra flere kanter. Dette kan være en passende beskrivelse av informantene mine, fordi de deltar i dagligdagse situasjoner hvor de fortløpende skaper seg selv ved å sette sammen et mangfoldig kulturelt stoff på sin egen måte. Christian, med norsk mor og spansktalende far vil kunne plasseres innenfor den kreolske kategorien, han forteller hvordan han velger ”det beste” fra begge kulturer og skaper deretter sin identitet. Han er glad for at faren har gitt ham et andrespråk og en kulturell varme som han føler at den norske kulturen mangler. Til tross for ønsket om en kreolsk identitet hos de fleste ungdommer, er det mange som plasserer seg innenfor *bindestrek-identitet*, fordi de fortsatt opplever forskjeller mellom sin opprinnelige kultur og storsamfunnets kultur. Eriksen (2001) hevder at det avhenger av hvilke individuelle opplevelser de har hatt og hva slags forhold de har til sin etniske bakgrunn. Samuel forteller som jevnaldrenes manglende refleksjon rundt emnet:

Jeg føler at mange ungdommer kaster bort sin kultur på grunn av kulturimperialismen og ved at de prøver å være noe de ikke er. Samme med de jentene som bruker hijab, de vet hvem de er og kulturen sin. De er målbevisste. Men guttene har ikke skjønt det ennå.

Det Samuel uttrykker støtter opp om Ayan, Deeqa og Rahmas ønsker om å være forbilder for andre muslimske jenter som vil studere. Uavhengig av behovet for å være et forbilde for andre minoriteter kan negative erfaringer gjøre ungdommen oppmerksomme på skillet som eksisterer og som kan føre til en stryking av deres etniske identitet. Deeqa deler en opplevelse:

Det var en gammel dame som jeg hjalp med å bære noen kiwiposer, og hun bare: åja, dere var snille likevel. Men de eldre har større vanskeligheter med det, fordi de ikke vet hvordan vi er på skolen eller i samfunnet generelt. Det eneste som er, er at det er media som dominerer.

Dette kan derfor tale for at det bør eksisterer forum hvor ungdommer kan utvikle seg og sin identitet gjennom diskusjoner hvor man må ta stilling til ulike temaer. Unge tar ofte bastante og kompromissløse posisjoner i diskusjoner. Gjennom et program som MiFA Pilot forteller informantene om hvordan ulike debatter har ført til diskusjoner med ytterliggående

meninger. Deltakerne skulle ha en dialog om religion, men som raskt utviklet seg til en diskusjon da troende deltakere raskt følte seg fornærmet. Det ble derimot ingen diskusjon da temaet omhandlet identitet, fordi alle hadde ulike definisjoner ut fra egne referanserammer. Cecilie sier:

Da det var snakk om kultur og identitet som var veldig spennende, vi kunne ikke definere hva identitet var, alle kom med sin egen definisjon.

I slike kulturelle møter som oppstår i hverdagslivet, stilles de unge i situasjoner hvor de må forholde seg til disse forskjellene og foreta valg i forhold til sin egen identitet og kultur. Derfor er det enkelt å forestille seg at de kulturelle møtene også finnes i undervisningssammenheng hvor elever med ulik bakgrunn omgås til daglig. De sosialiseres inn i nye arenaer gjennom utdanning og kursdeltagelse, uten at de glemmer sin identitet og smelter de nye aspektene inn i det de allerede besitter. Funn i denne studien viser en sammenheng mellom Hoëms (1978) teori om at identitetsdannelsen, eller *det artikulerede selv*, kan ta utgangspunkt i den sosiale rammen som finner sted i skolen eller i en kursdeltakelse. Informanten fortalte hvordan diskusjon med jevnaldrende har endret deler av deres tankemønstre.

Det vil derimot være vanskeligere dersom studien skal ta stilling til hvilken type sosialisering som oppstår hos den enkelte informant. Dette fordi realiteten ikke er like skjematisk oppbygd som Hoëms (1978) sosialiseringsformer virker å være. Som kulturelle kreoler eller bindestrek-ungdom beveger de seg fritt mellom forskjellige arenaer, og vil i enkelte tilfeller oppleve en *forsterkende sosialisering*, hvor interesse og verdi mellom skole og hjem er i harmoni. Likevel kan ungdommen oppleve en sosialiseringsform som Hoëm (1978) ikke listet opp. Hoëm la frem sosialiseringsformer hvor den primære identitet og sosialisering enten ble styrket, nedprioritert, overtatt eller skjermet. Hva med de situasjonene hvor skolen og hjemmet har et *interessefellesskap*, men til tider en *verdikonflikt* slik at den primære identiteten *forblir den samme*? For kulturelle kreoler, eller bindestrek-ungdom kan dette være tilfelle, nettopp fordi de velger de beste av to kulturer og setter sammen sin egen referanseramme. De bringer med seg noe annerledes enn hva samfunnet har vært vandt til og la oss håpe at vi har kommet langt nok til at det er de som får lov til å prege samfunnsbildet.

5.1.1 Flerkulturalitet, ressurs eller hindring?

Ved spørsmål om informantene så på sin flerkulturelle bakgrunn som en ressurs svarte fem av åtte at deres flerkulturelle bakgrunn var et positivt aspekt ved dem. Med innsikt i to kulturer uttrykte de at dette gav dem evnen til å se situasjoner fra flere synsvinkler. Samuel sier:

Jeg syntes det veldig positivt. Det har bidratt til at jeg ser ting fra andre synsvinkler. Det er veldig rikt å ha to kulturer.

Christian fortsetter og forteller om hvordan hans far har gitt ham kunnskaper i et nytt språk og innsikt i kulturelle forskjeller:

Det har vært en veldig stor fordel, blant annet fordi jeg har lært meg spansk. Jeg kan se ting fra et annet ståsted og at jeg har blitt et bedre menneske av det. Pappa har alltid sagt at den norske kulturen var veldig kald, noe han ikke likte. Da vurderte jeg det og ville finne ut på egenhånd om det stemmer. Og jeg har funnet ut at det er litt sant, derfor liker jeg å la meg selv bli påvirket av pappa og den spanske kulturen, som er mer varm og vennlig...

Én av informantene sa at han ikke har tenkt særlig over det, siden han ikke har opplevd særlig motgang på grunn av sin bakgrunn. Jangra forteller her:

Har egentlig ikke tenkt på det. Har ikke møtt motgang. Da jeg gikk på Rommen kom jeg fort inn, da jeg begynte på Berg var det nesten bare norske der. Jeg ble etter hvert kjent med folk, så fikk jeg høre at de trodde at jeg skulle banke dem, men de fant fort ut at jeg var ganske grei. Det som har forandret seg mest er talemåten. Før så hadde den en litt utenlands preg.

Selv om Jangra sier at han ikke har møtt direkte motgang, viser det seg at hans skolekamerater hadde forutinntatte meninger om han som en bråkmaker, mest sannsynlig på grunn av utseende og ikke-norsk opprinnelse. Likevel ser det ikke ut til å plage han. Tre av jentene; Ayan, Deeqa og Rahma, var også enige i at deres flerkulturalitet er en positiv egenskap, imidlertid mente de at det var viktig at majoriteten også innså at flerkulturalitet er et faktum i vårt samfunn:

Det er jo positivt, vi lever jo i et flerkulturelt land og at nordmenn kan lære at vi er muslimer og har en måte å kle oss på. At man i hvert fall aksepterer det.

Til tross for at ikke Jangra har opplevd motgang på grunn av sin kulturelle og etniske bakgrunn, så har jentene Ayan, Deeqa og Rahma det. De ønsker at nordmenn skal akseptere dem, men de møter fortsatt hindringer:

Men så er det negative sider også. At man bruker hijab og ikke kan søke på alle jobbene man ønsker, fordi hvis man ønsker å jobbe som pleieassistent, så kan man ikke har på seg skjørt for eksempel. Det er sånne tåpelige ting man vektlegger som ikke har så mye å si, du utfører jo jobben din.

På spørsmål om jentene føler at de har en del å motbevise majoriteten svarer de at ønsker å vise at ryktene om minoritetsungdom ikke stemmer. Likevel blir de slitne av å kjempe når de til stadighet møter uvitne mennesker. Rahma sier:

Noen ganger så blir du overrasket. Fordi det er folk som spør deg, for eksempel på t-banen; snakker du norsk?! Ja, selvfølgelig. Har du bodd her hele livet? Ja. Og du er fortsatt ikke fri?

Utsagnene til Jangra og venninnegruppen er gode eksempler på hvordan en flerkulturell bakgrunn har ført til negative opplevelser. Ikke fordi informantene har gjort noe galt, men fordi enkeltmennesker blir påvirket av samfunnets stereotyper. Opplevelsene til informantene støtter Kasin (2008) utsagn om at prekonstruerte forestillinger opererer i bakgrunnen og at disse forenklete beskrivelsene av antatte kulturtrekk kan fungere som stereotypifiserende. Verken Ayan, Deeqa eller Rahma opplever sin somaliske kultur eller habitt som hemmende. De ønsker å delta i utdannings- og arbeidssammenhenger på lik linje med etnisk norske. Videre hevder Kasin (2008) at samfunnsvitenskapen ikke bør overta de sosiale oppfatningene og problemene som eksisterer i samfunnet, deriblant begrepet flerkulturell. Man kan ikke betrakte dem som klare problemer som man skal gå løs på. En bør heller stille spørsmål og komme med alternative analyser og forklaringer. Dette kan forhåpentligvis bidra til å formulere mer korrekte beskrivelser. Ungdommene, både ikke-etniske og etnisk norske, som deltar på MiFA Pilot er med på å skape det samfunnet vi kaller flerkulturell, og deres ambisjoner og personligheter kan være en berikelse for utformingen av det nye begrepet flerkulturell. Som personlig egenskap føler informantene at deres sammensatte bakgrunn er en ressurs. Det er i møte med andre mennesker at de kan oppleve flerkulturalitet som en hindring.

5.2 MiFA Pilot

I innledningen skrev jeg at MiFA Pilot ville fungere som min innfallsvinkel og verktøy i hele oppgaven. Fokuset ville være på betydningen av et slikt bevisstgjøringsprogram som ønsker blant annet å vekke nysgjerrighet og motivasjon i forhold til høyere utdanning og ikke hva som gjør MiFA Pilot annerledes. Metodekapittelet beskrev hvordan et utvalg av deltakerne av kurset ville være min informasjonskilde og ressurs i forhold til besvarelsen av min problemstilling. Derfor vil jeg nå presentere de opplevelsene informantene satt igjen med etter kursets slutt og hvilke muligheter som et slikt kurstilbud kan ha for andre elever. Min tilnærming har ikke vært å se på hvordan spesifikke temaer har formet deltakerne og om hvorvidt det har påvirket dem i deres utdanningsvalg, men hvordan kurset som helhet har hjulpet dem. Jeg vil uansett nevne noen av temaene som ble tatt opp, dette ser jeg på som hensiktsmessig for at leseren skal få en bedre forståelse av informantenes svar. *Identitet, kulturforståelse, religion og lederskap* var noen av emnene som ble diskutert.

5.2.1 Behovet for å sikre overganger

Alle informantene var enige om at tiden de brukte på MiFA Pilot var verdt det. Selv om det noen ganger var langtekkelig, satt de igjen med noe verdifullt. Christian var glad for at han hadde truffet elever fra andre skoler, Jangra så på det som en investering til tross for at vennene hans mente at han sløste bort tiden. Samuel satte pris på alle diskusjonene som oppstod underveis, han likte spesielt oppfordringen om hvordan man som *individ* kan påvirke omgivelsene rundt deg. Når det gjaldt informasjonen om studietilbudet ved Universitetet i Oslo hadde Christian dette å si:

Jeg tror mange er som meg, at de hadde en forestilling om høyere utdanning da de kom, så har de fått en del informasjon. Så har de nok tenkt seg godt gjennom hva de hadde lyst til. Nå har jeg mer info og jeg har større grunnlag for å velge.

Ved at avgangselevne får mer informasjon om hvilke muligheter som finnes, kan gjøre dem sikrere i deres valg og det kan muligens minske frafallet ved høyere utdanning. Informasjonsformidling ble også presentert som en mulig motvirkning av Hovdhaugen et. Al (2008) sin analyse av frafall i høyere utdanning. Dette kan forbedre studentenes beslutningsgrunnlag i forhold til programvalg. De bør også ha fokus på studentens og ikke institusjonens beste ved rådgivning om hvilke program de bør velge. Denne rådgivningen

kan gis gjennom et kurs som MiFA Pilot hvor avgangselevne deltar i en kursrekke som pågår over en lengre periode og de stifter derfor bekjentskap med kursholdere som vil med tiden ha et bedre grunnlag for rådgivning av utdanningsvalg.

Som beskrevet tidligere er frafall en utfordring blant elever i den videregående opplæring og hovedutfordringen er og vil fortsette å være hvordan man kan nå elevene før de forsvinner. Mitt utgangspunkt er å analysere hvordan MiFA Pilot kan være et slikt program som fanger opp frafallskandidatene. Tidlig innsats for livslang læring er, en forutsetning for sosial utjevning i skolen. Da kan det også være en forutsetning for flerkulturalitet som en naturlig del av undervisningen og sikring mot frafall. Jo tidligere man innfører gode lærings- og opplysningsstrategier, jo sikrere vil man være mot faktorer som kan hemme læring (St.meld. 16 (2006-2007):10). Informanten Samuel foreslo følgende:

Mifa bør også være på ungdomsskolen, særlig for de som går i 10.klasse. Og for oss som går i 3.klasse. Jeg syntes det er viktig for alle sammen og ikke bare i forhold til minoriteter

Behovet for å øke minoriteter ved høyere utdanning og ikke minst ønsket om å redusere frafallet ved videregående opplæring var og er fortsatt et av tiltakene regjeringen nevnte i sin handlingsplan *Likeverdig opplæring i praksis!* Deres handling var å øke innsatsen gjennom veiledning og informasjon til elever i den videregående skole. Universitetet i Oslo var nevnt på ansvarslista og gjennom MiFAs virksomhet gjennomføres tiltaket. Alle informantene var også enige om at kurstilbudet burde utvides til flere elever, to av guttene sa at det var viktig å gi ungdommen et slikt tilbud, da det utviklet dem. Ayan forteller hvorfor hun mener at MiFA Pilot bør utvides:

(...)for dette kurset er jo egentlig til for at minoritets elever skal få seg høyere utdanning. Og de mener at det er viktig at mange går ut og er i arbeid og tenker positivt. Det er flere gutter enn jenter som faktisk driter i skolen. Jentene satser veldig høyt, men det er hos guttene at problemet ligger.

Det jentene sier stemmer også overens med nye rapporter om hvem som tar utdanning blant ungdom med minoritetsbakgrunn. Det er jentene som tar ledelsen. Et vesentlig spørsmål man må stille seg er dermed hvor behovet egentlig ligger, hos spesifikke grupper eller all ungdom uavhengig etnisk bakgrunn? Selvfølgelig vil det åpenbare svaret være at behovet for sikring ligger hos alle som ønsker en videre utdanning. Et funn som understreker dette er Samuels uttalelse om at kurset var med på å styrke hans ønske om å studere juss. Hans bakgrunn og

framtidig utdanning vil sannsynligvis gagne samfunnet på alle måter, gjennom å kunne bruke sin kompetanse og bakgrunn i en fremtid med voksende kompleksitet. En økt andel studenter med flerkulturell bakgrunn kan bidra til en berikelse i meningsdannelser, slik Østberg (2007) hevder.

Deltakerne gjennomgikk også en ”praksisperiode” hvor de skulle dele ut informasjon om høyere utdanning ved UiO til medelever ved deres respektive skoler og gi råd om hvordan søke på Samordna Opptak. De ønsket å skape interesse blant medelever, men erfarte at det var lettere sagt enn gjort. Elevene som viste interesse var de som allerede hadde ambisjoner om høyere utdanning. Christian forteller:

Jeg fikk mest ut av det fordi jeg måtte lære om noe før jeg kunne lære noe bort. Det var bra, da kunne jeg det meste. Men det var ikke så stor entusiasme fra elevenes side da vi kom.

Jangra ble flittig brukt av venner da de skulle søke på nettet. Mange var usikre og redde for å gjøre feil. Samuel sa følgende om sin ”praksisperiode”:

De fleste som var innom var minoriteter. De fikk ganske god informasjon. Vi prøvde å inspirere dem til å studere på høyere nivå og at de kan nå ting på lik linje med andre nordmenn. At du kan bli hva som helst. Jeg brukte meg selv som eksempel og Abid Raja. At de må slutte å tenke at de står lavere enn andre.

Utsagnene ovenfor viser at MiFA Pilots relevans går utover dets rammer da informasjon om høyere utdanning når elever som ikke er deltakere. Behovet for å sikre flerkulturelles skoleoverganger eksisterer ikke kun for at flere gutter med minoritetsbakgrunn også skal ta høyere utdanning. Eller fordi deres tilstedeværelse ved utdanningsinstitusjoner vil være en berikelse. Behovet finnes også fordi sosial reproduksjon skal reduseres, dette temaet vil jeg diskutere i det følgende kapittel.

5.3 Mønsterbrytere

Tar man utgangspunkt i reproduksjonsteoriene som ble presentert i kapittel 3 er det lagt opp til at informantene i studien vil følge deres foreldres mønster. Dette er et mønster som innebærer lav eller ingen høyere utdanning og begrensede arbeidsmuligheter. Bourdieu og Passeron (1990) påpeker at skolen formidler og verdsetter den kulturen som er å finne hos den dominerende klassen. Dette innebærer at barn av foreldre fra en lavere klasse ikke velger videre utdanning fordi de ikke føler tilhørighet, eller at deres habitus ikke får godkjennelse i utdanningsforløpet. Bakkens (2003) presentasjon av reproduksjonshypotesen viser også at økonomiske og sosiale faktorer påvirker barnas evner til å prestere på skolen. For informantene i studien er ikke dette tilfelle, dette er ungdom med minoritetsbakgrunn som trosser kulturbarrieren som Bourdieu og Passeron (1990) hevder eksisterer i skolen. Med støtten fra et program som MiFA Pilot velger ungdommene en annen vei enn hva reproduksjonsteorier predikerer. På spørsmål om fritidsaktiviteter og jevnaldrende og hva som skiller han fra resten av omgangskretsen forteller Jangra om familien som valgte å flytte til et nytt område og at han valgte en videregående skole i en annen del av Oslo;

Det er greit å bytte miljø når man finner ut at miljøet ikke er bra der man bor. Han ene kompisen min og jeg kom på samme skole, vi presser hverandre til å holde ut. Det og at familien vil at jeg skal gjøre det bra.

Selv om informantene i denne oppgaven er eksempler på mønsterbrytere ved at de søker seg til høyere utdanning, noe de fleste av foreldrenes deres ikke gjorde. Finnes det ungdommer, både etniske norske og ikke-etnisk norske, som trolig vil reprodusere foreldrenes sosiale mønstre. Samuel forteller om hvordan jevnaldrene allerede har gitt opp utdanningstanken, eller fortsatt ikke innsett at det kreves dedikasjon for å oppnå deres drømmer:

Jeg pleier å gå rundt på Bjørndal for å høre hva de tenker om utdanning og sånn. Og det de fleste ungdommene ikke klarer er å tenke langsiktig, de tenker på hvordan de skal tjene penger og dessuten er de veldig late. Visse småting som for eksempel å våkne tidlig, gå på skolen, gjøre lekser, legge seg tidlig er med på å påvirke helhetsbildet. Noe som gjør at de fleste ungdommer har allerede gitt opp den drømmen av å oppnå noe stort. Jeg har spurt mange ungdommer om hva de har lyst til å gjøre når de blir store, hva er drømmen din? ”Jeg vil ha en fin jobb, hus, barn, familie” Hva gjør du for å få det?” Eeehh ingenting” svarer de.

På spørsmål om hvordan det er mulig å endre på innstillingen til de fleste ungdommer, og hvordan Samuel endret seg selv, svarer han;

Det er opp til foreldrene, skolen og dem selv. Jeg var i den samme situasjonen og du må ha innstillingen at du vil forandre deg og åpne deg og du må ofre veldig mye av det du elsker mest. Jeg måtte ofre mye for å få den kunnskapen jeg har oppnådd. Fotball for eksempel, jeg ville trene hver dag, og jeg så ikke at det fantes andre viktigere ting i livet enn fotball. Og det er mange ungdommer som ikke har den innsikten og ikke ser at det finnes andre viktigere ting på skolen enn å være ute med venner og ”kødde”. Den innstillingen må mange ungdommer ha.

Utsagnene til Jangra og Samuel viser at de har foretatt seg bevisste valg som kan føre til en realisering av deres ønsker. Familien til Jangra flyttet til et nytt bosted da de opplevde at miljøet på det forrige bostedet som ugunstig for deres barn. Da Jangra valgte å søke seg til en videregående skole som ikke lå i nærheten av hans tidligere hjemsted var også dette et bevisst valg. Foreldrene og han selv hadde et ønske om å lykkes på skolen og med hjelp fra én venn ville de begge klare det. Samuel la fotballen på hylla, fordi han innså at han ikke kunne tilbringe like mye tid på banen som foran pulten dersom han skulle oppnå endring.

Samuel påpeker også en detalj rundt mønsterbrytere som er viktig å fremheve. Han forklarer at dersom ungdommen ønsker å forandre seg, eller ”bryte ut” av sitt tidligere mønster, kreves det et samarbeid mellom foreldrene, skolen og individet. Dette er også tre viktige enheter i en identitets-, sosialisering- og utdanningsprosess som nevnt i både kapittel 2 og 3.

5.3.1 Informantenes kapitalbeholdning

Dersom informantene skulle klassifiseres i den forstand Bourdieu og Passeron (1990) har gjort i sine teorier, vil de bli sett på som skoletapere, siden de verken tilhører middelklassen, som skolen favoriserer eller har foreldrene med høye kapitalbeholdninger. Uavhengig av hva teorien sier er dette ungdommer som har muligheten for lykke. Høye ambisjoner, kombinert med et velferdssamfunn gjør det enklere for ungdommer å ta høyere utdanning i et land som Norge. Da foreldrenes utdanningsnivå er en indikator på kulturell kapital (Støren 2005), velger jeg å avgrense kapitaldiskusjonen til *kulturell kapital* som er den mest betydningsfulle kapitalformen i forhold til utdanning. Nettopp fordi denne studien søker å fokusere på behovet for å sikre skoleoverganger og hvordan utdanning kan være et middel mot sosial reproduksjon. Det blir hevdet at lite kulturell kapital i familien kan gi barna lavere aspirasjonsnivå, da de ikke har foreldre å strekke seg etter. Men det finnes ingen regler uten

unntak, noe utsagnene til Samuel og Jangra gir uttrykk for. Kulturell kapital oppnås gjennom utdanning, gjerne en høyere grads utdanning. Syv av åtte informanter forteller at deres foreldre har grunnleggende skolegang fra hjemlandet. Når det gjelder høyere utdanning er det færre av foreldrene som har dette. Tre av åtte mannlige informanter har foreldre der begge har høyere utdanning. Resten har en eller ingen foreldre med skolegang etter ungdomsskolenivå. Uavhengig av foreldrenes utdanning, altså kulturell kapital, har foreldrene gitt sine barn høye aspirasjonsnivå. Jangra forteller om hvorfor han ønsker en utdanning og godt betalt jobb:

(...)...foreldrene mine sliter skikkelig, må jobbe hardt, jeg har ikke lyst til å jobbe som dem.

Cecilie fortsetter om sine foreldre og deres utdanning:

Mamma har utdanning og ble veldig stolt da jeg sa at jeg ville studere spesped, fordi hun er pedagog selv. Hun støtter meg, det gjorde ikke pappa. Pappa tok elektriker, så han ville at jeg skal ta en høyere utdanning enn hva han gjorde. Siden vi er i Europa så må vi gå på skolen lenge og ikke som i Afrika hvor man ikke har den muligheten, det er jeg enig i, siden jeg er i Norge så må jeg gjøre noe. Derfor tenker jeg at høyere utdanning er det beste for meg.

Som nevnt i kapittel 3.1.1 kan kulturell kapital eksistere i tre former. Flere av informantenes foreldre har en *institusjonalisert kulturell kapital* som de har ervervet gjennom utdanningsprestasjoner fra hjemlandet. Likevel får de ikke uttelling for denne kapitalen i det norske arbeidssamfunnet, så de overfører utdanningsverdier til sine barn. Bourdieus teorier om kapitaltenkning har blitt videreutviklet av ulike forskere og ikke minst utdanningssosiologer. Lauglo (2004) sier at innvandrerungdom inngår sosiale relasjoner som har betydning for deres skolemessige engasjement. Noen av disse relasjonene fungerer som positiv sosial kapital for skole og utdanning. Sosiale relasjoner er familiesituasjon, foreldredeltakelse og jevnaldrenes betydning. At informantene ser på deres familiesituasjon som en kapital for utdanning ser vi ovenfor i Cecilies sitat og det vil vises i kapittel 5.2.1. Til tross for en relativt deterministisk tankegang bak Bourdieu og Passerons teorier, viser Lauglo (2004) at elever med minoritetsbakgrunn ikke er de norske skoletaperne. Den manglende kapitalbeholdningen ser ikke ut til å være noe hinder for informantene i denne studien. Ayan, Deeqa og Rahma forteller hva de ønsker å formidle med sin bakgrunn:

Vi prøver ikke å bevise kun for nordmenn, men også for muslimske jenter at de ikke skal gi opp og at det ikke er noen hinder. Det er mange som tenker at de ikke kan studere med hijab og jeg kan ikke være muslim samtidig som jeg prøver å være integrert. Folk vektlegger småting som ikke betyr noe i virkeligheten.

5.3.2 “Ny habitus”

Heggen (2004) hevder at retten til utdanning er et viktig instrument for sosial mobilitet. Gjennom denne studien anser jeg også utdanning som en av de største arenaene hvor ungdom kan utvikle sine handlingsmønstre. Bourdieu mener at endring i habitus er en tidkrevende prosess, og med utgangspunkt i hans teorier virker det derfor meget vanskelig for de som tilhører arbeiderklassen å bryte ut og forflytte seg oppover, selv om det selvfølgelig forekommer. I forhold til informantene i denne studien ser jeg at ungdom med minoritetsbakgrunn og med foreldre som tilhører arbeiderklassen, presterer godt og er på vei mot oppnåelse av høyere kulturell kapital gjennom utdanning. Imidlertid handler ikke en utvikling i habitus kun om en forøkning av kulturell kapital gjennom utdanning. Det handler også om et oppgjør ungdommen tar med sin tidligere vennegjeng eller miljø, fordi de har høyere ønsker enn hva de kan oppnå dersom de blir. Samuel forteller hvorfor han valgte å distansere seg fra fotballmiljøet på hjemstedet.

Jeg spiller fotball for Lyn, jeg spilte tidligere på Klemetsrud, men slutta på grunn av miljøet. Akkurat som man sier at du blir hva du spiser, så skjer det samme om du henger med feil type folk. De klarer ikke å se hva de driver med og at det de gjør ikke er med på gjøre det bedre for dem. Jeg vil ikke være en del av det og opprettholde det synet folk har på fotballspillere fra Klemetsrud.

Her tar Samuel et klart oppgjør med sitt hjemsted og submiljøet som finnes der. Han ønsker å bryte ut av habitusmønsteret, eller *det artikulerte selvet* slik Hoëm (1978) forklarer det, fordi han ønsker noe mer for seg selv. Jeg velger å se på disse begrepene som delvis like, da de begge forklarer et individs holdninger og presentasjoner av seg selv. Samuel vil ikke bli stemplet som en fotballspiller fra Klemetsrud fordi han har opplevd at utenforstående har fordommer mot han, både som på banen og som privatperson.

Hoëm (1978) hevder at gjennom identifisering med og imitasjon av andre vil den som blir påvirket, bevisst eller ubevisst overta identifikasjons- eller idealfigurens reaksjonsmåter og personlighetsstrukturer. Dersom det tolkes i sammenheng med oppgaven, kan det hevdes at

informantene viser hvordan skolen, hjemmet og omgangskretsen sammen har vært med på å endre deres habitusmønstre. Ved å begynne på en skole på Oslos vestkant endret dette Jangras talemåte:

Det som har forandret seg mest er talemåten. Før så hadde den en litt utenlands preg

Jeg har tidligere i oppgaven argumentert for at identitet som dannes gjennom blant annet diskusjoner hvor en person må ta stilling til ulike temaer. I og med at habitus er et sett med disposisjoner formet av sosiale erfaringer og tankemønstre, kan det ta tenkes at gjennom deltakelse i diskusjoner eller andre settinger vil påvirke habitusen på samme måte som en identitet? Informantene forklarer i alle fall hvordan MiFA Pilot har påvirket deres kritiske tenkning og at ikke alt skal tas for gitt, venninnegjengen forteller:

På skolen så er det slik at man noen ganger bare må akseptere det som står i boka, mens her (MiFA Pilot) var det annerledes, hvor de sa at du skulle være kritisk.. Ikke ta ting for gitt, du må på en måte stille spørsmålstegn ved alt. Rahma pleier alltid å si "det kan diskuteres" etter hver setning, så nå vil jeg si at vi er mer bevisste på hva vi vil gjøre og at du skal være bevisst før du tar valg osv. Det har vært med på å utvikle våre personligheter.

Samuel forteller hva han mener kurset har gitt deltakerne:

Det (kurset) har gitt oss muligheter til å tenke litt større, tenke kritisk til det som sies i for eksempel media. Vi kan bli lett lurt av samfunnet. Mange nordmenn blir lurt til å tro at alle innvandrere er kriminelle.

Christian forklarer at hans tankemønstre allerede var påvirket av forholdene hjemme og de politiske interessene til foreldrene sine:

Jeg har aldri tatt ting for det det er det har jeg fått fra både mamma og pappa. Når de ser på nyhetene så er de aldri enige med det som blir sagt. Ikke veldig mye i forhold til utdanning, men mye i forhold til tankegang og politikk. Da har du pappa som er "ekskommunist", og mamma har også veldig sterke venstreorienterte meninger og da har jeg veldig påvirket av det og jeg ser ting fra "venstresiden" jeg mener at samfunnet er viktigere enn individet.

5.3.3 Framtidsplaner

Alle mine informanter har relativt høye ambisjoner når det gjelder studier. Av de åtte var det kun én som ikke hadde planer om å begynne å studere høsten 2009. Det var Christian som

fortalte at han hadde et ønske om å reise et halvt år og jobbe som frivillig i Asia, og ville derfor vente med oppstart av studier en stund. Imidlertid hadde han en klar plan om at han ønsket å studere videre, selv om han ikke hadde bestemt seg for akkurat hva han skulle studere. Han ønsket heller å se om utenlandsoppholdet kunne påvirke hans tanker og avgjørelser for hva han ønsket å studere. De resterende informantene hadde alle fordelaktige tanker om høyere utdanning enten det var økonomiske studier, naturvitenskapelige eller juridiske. Samuel forteller om sine utdanningsplaner her:

Jeg har lyst til å studere juss. MiFA var med på å styrke den tanken, men samtidig hadde jeg den tanken lenge før. Jeg hadde en målsetning i forhold til videregående, dersom jeg skulle ha større muligheter så måtte jeg ha et stort mål å jobbe meg mot.

Framtidsplaner blir aldri skapt i vakuum det samme gjelder for ungdommer med minoritetsbakgrunn. De blir påvirket av erfaringer, egenvurdering av evner og omgivelsenes påvirkninger og forventninger (Bakken 2003). Disse påvirkningene kan være familie, venner, lærere og et kurs som MiFA Pilot. Vi ser her et eksempel på at MiFA Pilot er med på å styrke beslutningen om juss-studier.

Carlos forklarte at han ønsket å ta en utdanning fordi han hadde sett mennesker rundt seg som ikke hadde studert og deretter skjønt at det ville være sikrere å ta en utdanning. Flere av informantene fortalte at kursdeltagelsen bidro til avgjørelsen av deres av utdanning. Gjennom diskusjoner eller informasjonsformidling, styrket kurset deres allerede planlagte utdanningstanke, eller gav dem ideer om hvilke fagområder de kunne tenke seg å studere. Når det gjaldt studiepåvirkning fant Fekjær (2006) også ut at foreldre påvirker denne avgjørelsen, men også at deres påvirkning vil være mindre tilstede når man foretar disse valgene på et senere tidspunkt.. Dette stemmer også overens med mine funn. Foreldrene til alle informantene har gitt klar beskjed om at utdanning er viktig, enkelte har også gitt uttrykk for hvilke yrker de ønsker å se sine barn lykkes i, men til syvende og sist er det ungdommen selv som må ta det avgjørende valget. Informantene har gitt uttrykk for at enkelthendelser, livssituasjoner og ulike interesser er hva som avgjør valget. Samuel ønsker å studere juss på grunn av sine opplevelser om urettferdighet i Afrika og mente derfor at alle har krav på rettferdighet i sin hverdag. Ayan vil studere farmasi fordi læren om sykdom og følelsen av å hjelpe mennesker alltid har interessert henne. To av åtte forteller at det var lærere som påvirket deres valg av studier. Støtten de fikk og måten læreren underviste på gjorde at faget historie og naturfag skilte seg ut og derfor ønsker de nå å gå i den retningen. Valg av

utdanning kan delvis stemme med det Sletten (2001) og Pihl (1998) peker på i sine studier. Ungdom med innvandrerbakgrunn ser ut til å legge mer vekt på materiell trygghet og prestisje ved valg av yrke. Når de ønsker seg til yrker med høy status, er det ofte til naturvitenskapelige eller tekniske yrker som gir høy jobbsikkerhet og høy lønn. Tre av åtte informanter ønsket et naturvitenskapelig yrke. Sosial reproduksjon ser ikke ut til å være tilfelle blant informantene i denne studien. Gjennomføring av videregående opplæring og planer om høyere utdanning viser at de allerede har tatt et oppgjør med foreldrenes sosiale mønster. Da flere av foreldrene avsluttet studiene enten før eller rett etter videregående. Oppnåelse av høyere utdanning, og dermed en høyere kulturell kapital vil være enda et bevis på dette. Likevel er ikke veien lett å gå, dersom enheten *individet* skal endre et sosialt mønster krever det innsatsvilje. Slik forklarer Samuel det:

Du får ikke frihet, du skaper frihet. Mange tror at frihet er å gjøre hva du vil, frihet er den evnen til å se at du kan gjøre det du ønsker, drømme stort. Å være målbevisst. Du må kjempe.

Som jeg nevnte innledningsvis vil sikring av flerkulturelles skoleoverganger kreve et samarbeid mellom *familie, skole og individet*. Dersom Samuel har rett i at man må kjempe for å oppnå ens drømmer, så vil det ikke skade med støtte fra de nærmeste. Videre skal vi se nærmere på hvilken rolle *familien* spiller og hvordan informantene har opplevd foreldrenes påvirkning.

5.3.4 Optimisme og påvirkning fra hjemmet

I tråd med *optimismehypotesen*, er foreldrene og hjemmets involvering i ungdommens skoleliv betydningsfull. Foreldrenes engasjement er en viktig komponent når det gjelder å skape gode læringsbetingelser for unge. Selv om enkelte foreldre besitter mindre faglig kunnskap, kan de likevel spille en stor rolle når det kommer til motivasjon og utdanningsambisjoner. Dermed kan de virke kompensierende på manglende økonomiske og kulturelle ressurser. Dette er en aktuell strategi for foreldre med minoritetsbakgrunn. Bakken (2003) viser at minoritetsungdom i stor grad opplever foreldrene sine som interesserte i skolen og at de dermed har høye ambisjoner for sine barn. Deres ambisjoner og holdninger kan igjen påvirke elevenes interesse og innsatsvilje i skolen. Samuel ytrer sin mening her:

Foreldrene våre som kom til Norge har kjempet, selv om de ikke hadde så mange muligheter så ville de finne et sted hvor de kunne gi en fremtid til barna sine. Og i forhold til familien min så har jeg alltid hatt et ønske om å studere, å bli noe stort og gjøre familien min stolt, og samtidig gi noe tilbake til familien. Det er målet mitt. Faren min ønsker at jeg skal oppnå stort, han kunne selv ha oppnådd noe større, men han ville gi meg den muligheten. Det har mange innvandrereforeldre gjort, og jeg sier at det er et krav, men dette er noe ungdommer burde gjøre (gi tilbake). Du må oppnå noe foreldrene dine ikke har gjort.

Dette sitatet summerer opp tankene til mange ungdommer som er bevisste på hva deres foreldre har ofret for at de skal få et grunnlag til et bedre liv enn i opprinnelseslandet. Innvandrereforeldre har et særlig ønske om sosial mobilitet som de overfører til sine barn gjennom høye utdanningsambisjoner på deres vegne. Studier viser at minoritetsungdom i mye større grad enn majoritetsungdom blir eksponert for prestasjons- og mobilitetsforventninger hjemmefra (Bakken 2003). Selv om informantene forteller at deres foreldre blir fornøyde med hvilken som helst utdanning, er det sannsynlig at flere av dem er redde for å skuffe sine foreldre ved å velge en utdanning som i foreldrenes øyne ikke innehar nok prestisje. Det er en negativ effekt ved at foreldre har såpass høye forventninger til barn, slik det ofte kan forekomme blant foreldre som er ikke-etnisk norske. Dette er delvis gjennomgående hos mine informanter, enten foreldrene har spesifikke utdanningsønsker for sine barn eller så ønsker de at barna skal utrette noe mer enn det de gjorde. Christine forteller om hennes fars ønsker:

I familien min så ville de at jeg skulle ta en skikkelig høy utdanning; lege, advokat. Lege; jeg hater sprøyter, jeg hater alt som har med leger å gjøre. Så sa de: bli tannlege, bli advokat. Jeg har rettslære på skolen, det interesserer meg ikke så mye. Så jeg har kranglet mye med pappa om det. Han sier at alle barna mine skal være sånn og sånn. Jeg sa fra om at jeg skal bli det jeg vil, så han ga opp til slutt.

Christian forteller hvilke tanker foreldrene hans har for fremtiden, de er noe delt i sine meninger om hva og hvor Christian bør studere. Likevel er de enige om viktigheten ved en utdanning:

Pappa snakker veldig sterkt om det at jeg må ta en utdanning og en ordentlig jobb. Mamma er der hun også, men ikke på samme måte. Pappa vil at jeg skal inn på universitetet og få en doktorgrad. Mens mamma vil heller at jeg skal begynne på en høyskole og komme meg inn i et yrke. Pappa har veldig høye forventninger og han presser veldig mye noe som både er positivt og negativt fordi jeg er veldig lat og jeg

liker egentlig ikke å gjøre ting. Mens mamma er helt motsatt, hun lar meg gjøre det jeg har lyst til noe som ikke alltid er så bra for meg.

Informantenes sitater viser hvordan familien påvirker deres valg av utdanning på godt og vondt. Enkelte ganger føler informantene at det blir for mye press, mens det andre ganger er positivt fordi det får dem til å strekke seg enda lengre. Dette kan sees i sammenheng med strategiplanen *Likeverdige opplæring i praksis* (2007) som hevdet at det var viktig å øke innsatsen mellom skolen og foreldre for å motivere til opplæring og motvirke frafall.

Til tross for at mine informanter har alle foreldre med ulike bakgrunn og som igjen overfører forskjellige verdier til sine barn, har de alle én ting til felles. De ser betydningen av en utdanning i sitt nye hjemland. De ønsker at deres barn skal oppnå gode resultater på skolen slik at de vil lykkes i samfunnet på en måte de selv ikke klarte. Derfor har både *individet* og *familien*, et *interessefellesskap* med skolen. Begrepet ble beskrevet i kapittel 2.2 og innebærer at skolen og hjemmets felles ønske om at eleven skal lykkes i sitt utdanningsløp. Det kan også oppstå *verdikonflikt* når hjemmet og skolen ikke deler de samme verdiene. Dette var tilfelle da Ayans klesvaner, som følge av hennes personlige tro, ble sett på som et hinder av gym læreren. Hun ønsket å motbevise vedkommende om at hun kunne gjennomføre treningsopplegget til tross for bruken av hijab og langt skjørt og sier om dette:

Jeg husker i en gymtime da vi hadde glemt tøy. Vi var 5 jenter med hijab. Vi spurte om vi måtte gymme, "ja, det må dere". Så kom det andre laget med leggbeskyttere og alt. Så, spurte de; "skal dere gymme med det utstyret" Ja vi får prøve" Så vant vi 6-0. Kanskje det lønner seg å bruke det "utstyret" likevel. Da terminen ble ferdig så fikk jeg 5 (karakter) og de fleste jentene fikk 4. Ett skjørt stopper ikke meg i å gjøre de aktivitetene jeg kan, jeg vil også vise at jeg kan gjøre alt selv om jeg bruker skjørt.

Ayans innsatsvilje bekrefter Lauglo (2004) og Fekjærs (2006) funn som viser at det er ungdom med en flerkulturell bakgrunn som anstrenger seg mest i skolen, de er positive til utdanning og skolearbeid. De arbeider hardere fordi de møter flere motbakker. I dette tilfellet er det et klart *interessefellesskap* og *verdikonflikt* mellom elev og lærer, fordi læreren ønsker at hun skal prestere best mulig, og ser ikke at det lar seg gjøre ved bruken av skjørt i gymtimen. Skjørt i gymtimen går på tvers av det som anses som passende treningsantrekk. Fellesskapet oppstår når Ayan og læreren begge ønsker at hun skal få en god karakter i faget. På en annen side finner vi en konflikt da Ayans religiøse verdier ikke sammenfaller med

skolens. I følge Hoëm (1978) forsterker dette hennes tilhørighet til sin tro og primæridentitet ved at hun ønsker å motbevise at hennes verdier ikke er til hinder.

Kan det tenkes at et *interessefelleskap* noen ganger slår feil? Hva skjer når skolen vil det beste for eleven, men muligens undervurderer elevens evner og muligheter? Dette mener Samuel:

Jeg har spurt mange innvandrerungdom om hva rådgiver har sagt til dem i forhold til skolen; "de syntes at jeg burde ta helse og sosial", nesten alle kompisene har blitt fortalt det samme. I stedet for kan rådgiver skal hjelpe dem til å tenke større, spørre dem om hva de har lyst til å bli, "ja, hva om du studerer det og det, jobbe hardt og du kan oppnå det " Helse og Sosial...det virker på en at de gir dem "lette" utveier.

Samuels utsagn kan være en konkretisering hva Schultz et al. (2008) skrev da de hevdet at det ikke stilles like høye krav til elever med minoritetsbakgrunn i skolen. Samtidig er det viktig å forstå at dette er en enkeltpersons mening og ikke en generell tanke om at skolen undervurderer ikke-etnisk norske elevers evner og muligheter.

Utvalget i studien har gjennom ulike utsagn fortalt om deres framtidsplaner, familiepåvirkning og et generelt ønske om å lykkes i utdanningssammenheng. Etter nærmere analyseringer av utsagnene ser det ut til at informantene er på vei til å bryte ut av foreldrenes sosiale mønster og dermed sikrer sin egen skoleovergang. Dette oppnår de ved hjelp av foreldrenes optimisme, egenvilje og hardt arbeid, og som et ekstra dytt; MiFA Pilot som viser hvilke muligheter de har tilgjengelig.

6. Konkluderende bemerkninger

I denne avhandlingen har jeg søkt å belyse behovet for å sikre flerkulturelles skoleoverganger og om et kurs som MiFA Pilot kan bidra til dette. Derfor vil jeg i dette avsluttende kapittelet oppsummere sentrale teorier og funn, for å kunne besvare oppgavens problemstilling gjennom de to underordnede forskningsspørsmålene som ble presentert i første kapittel.

6.1.1 Redusere sosial reproduksjon

Det hevdes oftere at utdanning er nøkkelen til suksess, men hvordan kan utdanning bidra til å løse utfordringene tilknyttet sosial reproduksjon? Første del av problemstillingen har fokusert på sosial reproduksjon og hvordan man kan redusere denne problematikken. Med utgangspunkt i sentrale teorier både reproduksjon og optimisme (Bourdieu 1995, Bakken 2003) som hevder at enten så følger man foreldrenes sosiale mønster eller så utvikler man seg gjennom støtte fra familien og egenvilje til å overkomme barrierene som flerkulturelle elever møter i skolen. Sosial bakgrunn har mindre å si for elever med minoritetsbakgrunn enn for majoritets elever, noe som Fekjærs (2007), Bakkens (2003) og Lauglos (2004) undersøkelser om etniske ulikheter i utdanningsvalg viser til. Foreldrenes utdanning og inntekt er ikke like betydelig når det kommer til valg og fullføring av utdanning. Andre faktorer som motivasjon og holdninger til utdanning blant ungdom og foreldre blir alternative forklaringer til de tradisjonelle sosioøkonomiske/kulturelle forklaringene. Mine funn støtter også de overnevnte forskernes undersøkelser. Denne studien støtter *optimismehypotesen* og viser at flerkulturelle elever er utdanningsinteresserte og målbevisste. En vesentlig årsak til dette er grunnet *familien* som er en del av ungdommens viktige nettverk som støtter dem og de valgene de tar til tross for at familien besitter verken høy kulturell eller muligens økonomisk kapital.

Studien motbeviser Bourdieus teori som hevder at dersom man ikke besitter den kapitalen som premieres i skolen, vil det være vanskeligere for elever fra lavere sosiale klasser å tilegne seg kunnskap og forflytte seg de andre sosiale felt. Han hevder også at endring av habitus en tidkrevende og vanskelig prosess. Mine funn viser det motsatte, de fleste informantene har en såkalt "lav" kapitalbeholdning grunnet deres foreldres manglende utdanning, men dette er likevel ikke et hinder for dem. Informantene er også villige til å forandre sin habitus, og de ønsker å mobilisere seg på andre sosiale plan. Gjennom deres

utdanningsplaner er de på vei til å oppnå en høyere kulturell kapital og kombinert med økonomisk kapital vil det være enklere for dem å bevege seg mellom sosiale rom. Informantenes utsagn viser også at deltakelse i MiFA Pilot kan fungere som en døråpner for utvidelse av kapital, da flere av informantene gav uttrykk for at MiFA enten har styrket deres utdanningstanker, eller gitt dem inspirasjon i forhold til hvilke studier som kan være interessante for dem. Det er av stor betydning at ungdom får et bedre innblikk i hvilke utdanningsmuligheter som eksisterer og blir eksponert for diskusjoner med jevnaldrene. På denne måten er *individet* deltakende i unngåelsen av sosial reproduksjon fordi de søker seg til høyere utdanning og blir mer bevisste rundt deres rolle som deltager i samfunnet.

6.1.2 Flerkulturalitet, en naturlig del av utdanningen

Oppgavens andre forskningsspørsmål omhandler flerkulturalitetens rolle i undervisning og utdanning. Mitt teoretiske rammeverk rundt dette temaet har vært deler av Hoëms sosialiseringsteori (2.2) som omhandler forholdet mellom skole og hjem og interkulturell utdanning (3.3.2). Jeg presenterte funn som viste at *interessefellesskap* er en naturlig sammenheng mellom enhetene det flerkulturelle *hjem/familie* og *skole*. Uavhengig verdier, ønsker begge enhetene at eleven skal utdanne seg og oppnå mestring i skolen. At verdifellesskap oppstår er det ikke alltid tilfelle. Dette forekommer når enhetene i en sosial relasjon representerer den samme kulturen og er likeverdig integrerte i det komplekse samfunn. Med utgangspunkt i disse tankene kan man med sikkerhet påstå at fullt fellesskap mellom *verdi* og *interesse* på et generelt nivå er neppe mulig i det flerkulturelle samfunnet (Engen 2006). Det eksisterer selvfølgelig unntak, men hvordan situasjonen i samfunnet er i dag, tror jeg at et fullverdig fellesskap er vanskelig å oppnå. Når hjemmet besitter andre referanserammer om hvordan en undervisning bør være, hva en skoledag bør inneholde, og hvilke verdier som bør vektlegges, kan det ofte oppstå uenigheter om hva som er best for eleven. Et visst fellesskap er derimot en viktig betingelse for en akseptabel og funksjonell sosialiseringssituasjonen og for opplevelsen av lærelyst, motivasjon og for styrkning av selvfølelsen (Engen 2006). Deltagerne av MiFA Pilot vitner om dette ved å være ungdommer som ønsker noe mer for sin fremtid og søker metoder, utenom skolen, for å oppnå det. Mange av dagens ungdommer, inkludert informantene i studien, har høye ambisjoner og ønsker derfor en å prestere godt på skolen. De og deres foreldre ser nytteverdien i deres deltakelse i undervisningen. Hvordan kan man også få til et verdifellesskap mellom skolen

og hjemmet, uten å måtte søke til arenaer utenfor undervisningen? Kan interkulturell utdanning være et steg mot dette fellesskapet? Som Engen (2006) skriver, vil det være vanskelig å oppnå fullt ut et fellesskap, men ved at skolen inkorporer de ulike kulturene i sin opplæring og det opprettes utdannelser på høyere nivå som erkjenner viktigheten ved en interkulturell kompetanse, kan dette da gi ringvirkninger på flere samfunnsnivå? Mulighetene finnes, nå gjelder det å nyttiggjøre seg av forskjellene som eksisterer.

Bourdieu og Passeron (1990) hevdet at ved utøvelse av symbolsk vold og mangel på anerkjennelse av andre kulturer i en pedagogisk handling, så påtvinger den dominerende gruppen deres sosialt skapte mønstre og kategorier på andre grupper. I Norge er det ønskelig med handlinger hvor man oppfordrer til bruk av andre kulturer i undervisningssammenheng. Derfor ser jeg på innføringen av interkulturell utdanning, eller integreringen av et program som MiFA Pilot i skolen som nyttig. Det handler om å utvikle utdannelser, eller forum, som gjenspeiler individets og samfunnets evne til å bygge bro mellom komplekse forutsetninger og skiftende og økende faglig krav (Aasen 2003). Ved bruken av begrepet flerkulturell eller monokulturell uten nærmere presiseringer, benytter man seg av forenklete beskrivelser som kan fungere stereotypifiserende. For å kunne sette pris på variasjon og mangfold må man også kunne få øye på disse.

Ved migrasjon til et nytt land vil ens egne verdier stå sentral og ofte i kontrast til det nye hjemlandets verdier, dette kan ha konsekvenser for oppdragelse, idet man ønsker å overføre hjemlandets verdier til barn som allerede vokser opp i to kulturer og blir introdusert til nye verdier i skolen (Østbergutvalget 2010). Betydningen av å utvikle *kunnskap* om kulturelle forskjeller er da en nødvendighet. Ved kunnskapsforøkelse vil skolen ha mulighet til å forstå elevens medbrakte verdier og hjemmet kan føle at de har en plass i den norske skolen. Når eleven gjenkjenner deler av sin kultur og den opprinnelige sosialisering i skolen, vil det i teorien bety at innholdet i undervisningen blir meningsfull for ungdommen på et instrumentalistisk og personlig plan.

Siden frafall er en problematikk også for elever med flerkulturell bakgrunn, kan tidlig implementering av bevisstgjøringskurs som MiFA Pilot være et verktøy for å motvirke dette. Tidlig innsats for livslang læring er, en forutsetning for sosial utjevning i skolen. Da kan det også være en forutsetning for flerkulturalitet som en naturlig del av undervisningen og sikring mot frafall. Jo tidligere man innfører gode lærings- og opplysningsstrategier, jo sikrere vil man være mot faktorer som kan hemme læring (St.meld. 16 (2006-2007):10)

6.1.3 Konklusjon

Det er en kompleks sammensetning av *familien, skolen* og *individet* som sørger for at flerkulturelles skoleoverganger sikres. Likevel er det personen selv som må ta det avgjørende steget som vil skape forandring. Han eller hun kan være med på å sikre sin egen skoleovergang ved å delta i et kurs som MiFA Pilot og søke seg til høyere utdanning. Jeg har i denne oppgaven argumentert for at et kurs som MiFA Pilot, bør sikre flerkulturelles skoleovergang. Ikke bare for elever på videregående, men også for elever på ungdomsskolen. Et bevisstgjøringskurs hvor ens evner og muligheter blir fremhevet og presentert. Hvor man får en introduksjon i sin rolle i samfunnet og hvordan man, gjennom utdanning, kan være med å sette sitt preg på et samfunn som i dag skal utformes av blant annet mennesker med en flerkulturell bakgrunn.

Denne studien viser at flerkulturelle elever er utdanningsinteresserte og målbevisste. Informantene er villige til å forandre sin habitus, og de ønsker å mobilisere seg på andre sosiale plan. Ønsket om mobilisering innebærer imidlertid ikke at informantene legger fra seg sin tidligere referanseramme til fordel for en ny habitus som skolen premierer mer enn deres forrige. Jeg kan trygt konkludere med at elevene som velger å delta på et kurs som MiFA Pilot er av en viss type. De kan være engasjerte i skolemiljøet sitt, ha spesifikke utdanningsønsker eller finner det givende for videre utdanning å delta på et bevisstgjøringskurs som dette.

Det finnes også andre elever med planer om høyere utdanning, men som ikke ønsker å delta på kurs som foregår utenom skoletiden. Dette gjør dem ikke mindre ambisiøse enn de som velger å delta. Spørsmålet er hvordan man skal nå dem som verken går på kurs eller har tanker om hva de skal studere videre. MiFA og deres virksomhet har et flott utgangspunkt gjennom frivillig deltakelse, nå er det opp til skolen å fange opp de resterende elevene. Derfor vil jeg konkludere med at det så absolutt ligger et behov for å sikre minoriteters skoleoverganger, selv om minoritetsungdom skyter fram som vinnere av høyere utdanning. Desto høyere utdanning man har, desto større sjanse er det for å gjøre det godt på mange andre områder i livet (Østbergutvalget 2010). MiFA Pilot, som en form for interkulturell utdanning handler om å gjennomtenke utdannelse i en bredere sammenheng i forhold til forandringsprosessene som forekommer i samfunnet. Deltakelsen ved et slikt kurs kan utvikle positive holdninger ved at man velger å se nyansene som eksisterer blant mangfoldet, slik at flerkulturalitet blir oppfattet som en naturlig del av hverdagen.

6.1.4 Forslag til videre forskning

Gjennom kvalitative intervjuer i denne studien har jeg sett på hvordan et utvalg av deltakerne opplevde MiFA Pilot og hvordan et slikt kurs kan sikre deres skoleoverganger. Selv om det foreligger flere undersøkelser om minoritetsungdom og utdanningsambisjoner, finnes det færre som tar utgangspunkt i deltakelsen av et kurs som MiFA Pilot. Denne studien har sett på hvordan *familien, skolen og individet* sammen kan sørge for skoleoverganger. Det ville også, fra et pedagogisk ståsted, vært interessant og kun ta utgangspunkt i skolens rolle. For å belyse hvordan interkulturell utdanning forekommer i opplæringen og om dette sikrer flerkulturelles skoleovergang.

Jeg tok et bevisst valg ved og ikke å gå i dybden av kursvirksomheten, eller gå spesifikt inn på temaene som ble diskutert. Likevel ser jeg nå at en dybdestudie over lengre tid kunne vært fruktbar. Hvor hovedfokuset blir temaene ungdommen diskuterer og søker å svare på hvorfor disse temaene viktige for videreutviklingen av det flerkulturelle samfunn.

6.1.5 Refleksjoner over studien

Da tiden var kommet for å skrive en masteroppgave var jeg sikker på tema, jeg ville fokusere på flerkulturelle ungdommer og høyere utdanning. MiFA muliggjorde kombinerings av temaområdene. Dette innebar en kvalitativ tilnæringsmetode som tillot meg å bli kjent med informantene gjennom deres livshistorier, noe jeg er veldig fornøyd med. En kan alltid stille kritiske spørsmål til oppgavens valgte innfallsvinkel. En tanke kan være om samfunnet trenger flere akademikere til fordel for håndverkere. En slik innfallsvinkel kunne resulterte i en fruktbar og interessant oppgave, men denne oppgaven har fokusert på flerkulturelles skoleoverganger som kan redusere sosial reproduksjon og øke flerkulturalitet i utdanningen. Oppgaven har avgrenset seg til et utvalg av MiFA-deltakere for å belyse viktigheten ved et slikt kurs for å sikre at flere ungdommer med minoritetsbakgrunn tar høyere utdanning. I ettertid vil en forsker alltid se andre metoder og løsninger som kunne vært brukt. Da tid var en essensiell faktor i mitt tilfelle, derfor står jeg ved at den valgte fremgangsmåte har brakt med seg tilfredsstillende svar på problemstillingen.

6.2 Avslutning

Denne oppgaven har jeg sett på hvordan MiFA Pilot kan være med å sikre flerkulturelles skoleoverganger. Informantene i studien har motbevist reproduksjonsteorier ved at de til tross for lav kulturell kapital har store sjanser for å lykkes i utdanningsammenheng. Gjennom deres utsagn viser de refleksjon over egen identitet og de har forstått at deres bakgrunn er en berikelse. En berikelse ønsket av flere studieinstitusjoner. Derfor er avgjørende å utvikle opplæring og kursvirksomheter som gjenspeiler individets og samfunnets evne til å bygge bro mellom komplekse forutsetninger. Der ulike livstolkninger kan stå sammen som likeverdige varianter av samme tema. Likevel kan det diskuteres man bør iverksette kurs som MiFA Pilot. Vil det ha en effekt og er det økonomisk forsvarlig? Spørsmålene er mange, men hva har man egentlig å tape? Slik Carlos svarte da jeg spurte han om hvorfor han meldte seg på kurset: *Jeg tenkte; hvorfor ikke? Et frø blir til et tre, treet kan bli til andre ting.* Uansett viser studien at MiFA Pilot er et dytt i riktig retning, til tross for at ikke er alle trenger et like kraftig dytt.

Kildeliste

- Aasen, J. (2003): *Flerkulturell pedagogikk, en innføring*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Bakken, A. (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet*. Rapport 15/2003. NOVA: Oslo.
- Bakken, A. (2009): *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Rapport 8/2009. NOVA: Oslo.
- Banks, J.A. & McGee Banks, C. A. (2010): *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Wiley: Seattle.
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bourdieu, P. (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag A/S: Oslo.
- Bourdieu, P. (2006): Kapitalens former. *Agora, 2006* (1-2), s. 5-26.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications: London.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000): *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications Inc.: London.
- Engen, T. O. (2006): Om minoritetsfamiliers utdanningsstrategier. I Horst, C. (Red), *Interkulturell pædagogikk*. Kroghs Forlag: Velje.
- Eriksen, T.H. (2001): *Flerkulturell forståelse*. Tano Aschehoug: Oslo.
- Fekjær, S. N. (2007): *Nye forskjeller – nye forklaringer? Etniske ulikheter i utdanningsvalg*. Avhandling Unipub: Oslo.

-
- Garcia-Castano, F. J. & Pulido-Moyano, R. A. (1997): Multicultural Education and the Concept of culture. A View from Social Anthropology. I Woodrow, D. (Red). *Intercultural Education. Theories, Policies and Practice*. Routledge: Philadelphia.
- Giddens, A. (2009): *Sociology*. W.W. Norton: New York.
- Goodson, I. F. (2000): *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Hansen M.N. og Mastekaasa, A. (2005): *Utdanning, ulikhet og forandring i: Frønes, I. og Kjølørød, L. (red): Det norske samfunn*. Gyldendal Akademisk: Oslo.
- Hansen, M.N. og Engelstad, F. (2005): *Samfunnsklasser og klasseteorier i: Frønes, I. og Kjølørød, L. (red): Det norske samfunn*. Gyldendal Akademisk: Oslo.
- Heggen, K. og Øia, T. (2005): *Ungdom i endring*. Abstrakt forlag: Oslo.
- Heggen, K. (2004): *Risiko og forhandlinger. Ungdomssosiologiske emner*. Abstrakt forlag: Oslo.
- Hjellbrekke, J. og Korsnes, O. (2006): *Sosial mobilitet*. Det Norske Samlaget: Oslo.
- Hoëm, A. (1978): *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Universitetsforlaget: Oslo
- Horst, C. (2006): *Interkulturell pædagogikk*. Kroghs Forlag: Vejle.
- Hovdhaugen, E., Frølich, N. og Aamodt, P.O. (2008): *Finnes det en universalmedisin mot frafall? En analyse av universitetenes holdninger til og tiltak mot frafall blant studenter*. NIFU STEP: Oslo.
- Kasin, O. (2008): *Flerkulturell – hva er det og hvem er de? I Otterstad, A.M. (Red), Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra innsikt til utsikt*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Krange, O. og Øia, T. (2005): *Den nye moderniteten – ungdom, individualisering, identitet og mening*. Cappelen Akademisk Forlag: Oslo.

-
- Kleven, T.A. (red) (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub forlag: Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2007): *Likeverdig opplæring i praksis! Strategiplan*.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk: Oslo.
- Lauglo, J. (2004): Innvandrerdømmers anspennelse på skolen. I Aasen, P., Foros, B.P. og Kjøl, P.E. (red), *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug*. Cappelen: Oslo.
- Lødding, B. (2009): *Sluttere, slitere og sertifiserte*. NIFU STEP Rapport 13/2009.
- Markussen, E., Wigum Frøseth, M., Lødding, B. og Sandberg N. (2008): *Bortvalg og kompetanse*. NIFU STEP Rapport 13/2008.
- Nore, A. (2009): *Ekstremistan. Frykt og håp i det flerkulturelle Norge*. Aschehoug: Oslo.
- Otterstad, A. M. (2008): *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Phil, J. (1998/2003): *Minoriteter og den videregående skole*. Avhandling dr. polit. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Prieur, A. (2004): *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Pax Forlag A/S: Oslo.
- Sand, T. (2001): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen Akademisk Forlag: Oslo.
- Sletten, M. A. (2001): *Det skal ikke stå på viljen – utdanningsplaner og yrkesønsker blant Osloundom med innvandrerbakgrunn*: NOVA Rapport 08/01.
- Schultz, J-H., Hauge, A-M. og Støre, H. (2008): *Ingen ut av rekka går: tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Universitetsforlaget: Oslo.

Silverman, D. (2006): *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk Text and Interaction*. Sage: London.

Thagaard, T. (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget: Bergen.

Øia, T. (2003): *Innvandrerungdom – kultur, identitet og marginalisering*. NOVA rapport 20/2003.

Østberg, S. (2009): Opplæringstilbudet for minoritetspråklige barn, unge og voksne, *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 2009 (4), s. 247-249

Øzerk, K. (2005): *Tospråklig opplæring– utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Vallset: Opplandske bokforlag.

Øzerk, K. (2003): *Sampedagogikk*. Vallset: Opplandske Bokforlag

Stortingsmeldinger og Norges Offentlige utredninger:

NOU 2000:14: *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*

NOU 2008:3: *Sett under ett – Ny struktur i høyere utdanning*

Kunnskapsdepartementet (2006): Stortingsmelding 16 (2006-2007): *...Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

Elektroniske kilder:

Kunnskapsdepartementet(2010): *Fakta om frafall i videregående opplæring*. Hentet 3.april fra KD fra: <http://samarbeidforarbeid.regjeringen.no/temabeskrivelse/om-frafall/>

Kunnskapsdepartementet(2010): *Fakta om videregående opplæring*. Hentet 3.april fra KD fra: http://utdanning.no/utdanning/videregaende/fakta_om_videregaende

Oslo Kommune (2009): *Faktatall om minoritetsspråklige elever i Oslo*. Hentet 15.november, fra Oslo Kommune:

http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/osloskolen/grunnskoleopplaring/minoritetsspraklige_elever/

Raabe, M. (2009). Utdanning 2009 – Læringsutbytte og kompetanse. *Statistisk Sentralbyrå*.

Hentet 15. mars 2010, fra Statistisk Sentralbyrå, fra

http://www.ssb.no/emner/04/sa_ utdanning/sa111/1_hovedtall.pdf

Rugtvedt(2008): *Sitat om sosial utjevning*. Hentet 13.oktober, fra KD

fra:http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/politisk_ledelse/statssekretarisbet-rugtvedt/2008/sosial-utjevning-i-laring--ideologi-og-m.html?id=498916

SSB (2010): *Fakta om innbyggertall*. Hentet 4.februar fra Statistisk Sentralbyrå

fra:<http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/>

Støren, L.A. (2005): Deltakelse og kompetanse. Statistisk Sentralbyrå. Hentet 20.mars 2010, fra Statistisk Sentralbyrå fra

http://www.ssb.no/emner/04/sa_ utdanning/arkiv/sa74/kap-4.pdf

Ørstavik, F. (2006). Innovasjonsstrategier i informasjonsteknologibedrifter. *NIFU STEP*.

Hentet 5. februar 2010, fra NIFU STEP, fra

www.nifustep.no/.../file/NIFU%20STEP%20Arbeidsnotat%2049-2006.pdf

Østbergutvalget (2010): *Delinnstilling om opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne*. Hentet 29. april 2010, fra Regjeringen, fra

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Ostbergutvalget/Delrapport%20fra%20Ostbergutvalget%20211209.pdf>.

Østberg, S. (2007): *Det flerkulturelle*. Hentet 20. desember 2009, fra Høgskolen i Oslo, fra

<http://www.hio.no/Enheter/Senter-for-profesjonsstudier->

[SPS/Publikasjoner/Nyhetsbrev/SPS-Nyhetsbrev-nr.-4-2007/SPS- kronikk-nr.-4-2007](http://www.hio.no/Enheter/Senter-for-profesjonsstudier-SPS/Publikasjoner/Nyhetsbrev/SPS-Nyhetsbrev-nr.-4-2007/SPS- kronikk-nr.-4-2007)

Appendiks 1: Informasjonsskriv

Kontaktinformasjon:

Pia Tøvik Astroza

piaastroza@gmail.com

99019384

Mitt ønske med oppgaven:

Dette intervjuet vil bli brukt i masteroppgave som omhandler hvordan et konkret tiltak som MIFA pilot hjelper språklige minoriteters overgang fra videregående skole til høyere utdanning. Har dette tiltaket hatt en innvirkning på elevens utdanningsvalg?

Ditt navn vil ikke stå i oppgaven, da alt er anonymt vil jeg endre og skjule opplysninger som kan føres tilbake til deg. Jeg har også taushetsplikt og vil være den eneste som har tilgang til datamaterialet. Alt vil også bli slettet når jeg er ferdig med oppgaven. Dette vil skje på frivillig basis, så dersom du ønsker å trekke deg underveis vil jeg respektere dette.

Jeg ønsker å snakke med deg om din bakgrunn, dine tanker og planer for utdanning, om mifakurset og hva du har fått ut av det. Det vil bli brukt en diktafon under intervjuet.

Noen temaer jeg vil snakke med dem om:

Elevens bakgrunn

Elevenes tanker rundt Mifa pilot

- Hvorfor valgte de å melde seg på?
- Hvordan har det hjulpet dem i forhold høyere utdanning?
- Tanker rundt innholdet i kurset?

Elevenes tanker rundt videre utdanning

- Hva vil de studere og hvorfor?

- Har ønskene endret seg etter kurset?

Tidspunkt:

Kunne gjerne tenkt meg å ha intervjuene etter at kurset er ferdig, slik at jeg kan få noen tanker om den siste samlingen også. Så om dere kan videreformidle at jeg kan i **uke 14 & 16**, når som helst på dagen, jeg skal prøve og ordne et rom på Blindern, siden de allerede er kjent her.

Varighet:

Ca. 1-2 timer

Appendiks 2: Intervjuguide

9 elever, helst jevnt fordeling av kjønn, og blandet etnisk bakgrunn.

Begynne med en avklaring av formålet med intervjuet, at det er anonymt, at de deltar frivillig og materialet vil bli makulert senere.

MENING MED MIFA PILOT

Gi elevene kunnskap om forhold mellom majoriteter og minoriteter i Norge og gi kjennskap til det brede spekteret av muligheter som finnes innenfor høyere utdanning i Norge. Kurset stiller krav til initiativ og engasjement hos elevene og skal bidra til kunnskap, holdninger og ferdigheter som gjør dem i stand til å skape nysgjerrighet og motivasjon i forhold til høyere utdanning.

Bakgrunn

- Hvor gammel er du?
- Hva er din/dine foreldres nasjonalitet?
- Hvor bor du (bydel)?

Om deg

- Hvilke linje går du og hvorfor?
- Hvilke planer for høyere utdanning hadde du før begynte på kurset?
- Hva ønsket du å søke på?
- Hvorfor ønsket du å søke på akkurat dette/disse studiene?
- Var det noen som påvirket/rådet deg til dette studiet?

MIFA kurset

- Hvorfor begynte du på Mifa-kurset?
- Hvordan fikk du vite om kurset?
- Hvordan har du opplevd kurset?
- Hva ved kurset syntes du burde vært annerledes?

-
- Hva er dine tanker om et tiltak som Mifakurset?
 - Vet du om noen medelever som søker pga Mifa?
 - Kan du fortelle litt om ”praksisen” dere har?

Det praktiske arbeidet kan ta ulike former. Målet er å vekke oppmerksomhet blant medelever, foreldre og ellers i lokalsamfunnet. Elevene står fritt til å gjennomføre aksjoner eller andre lignende aktiviteter. Deltakerne skal i løpet av kursperioden ha tre runder med praksis hvor ungdommenes skal gjøres kjent med egne utdanningsmuligheter, men også hvordan egen kompetanse og ressurser kommer til nytte i ulike yrker og deler av samfunnet. Dette er i samsvar med det som står i Kunnskapsløftet om at det skal bygges uavbrutt nettverk av kunnskap som binder organisasjoner og bedrifter, land og kontinenter sammen.

- Føler du at dine medelever får noe ut av den informasjonen du forteller om?

Innhold i kurset

- Kan du fortelle hva du syntes om innholdet i kurset?
- Hva syntes du var mest lærerikt/ hva satte du mest pris på?
- Føler du at innholdet i kurset har hjulpet deg til å komme fram til en avgjørelse i forhold til utdanning?
- Tenker du mer kritisk nå, etter kurset?

Barndom

- Hva ville du bli da du var liten?
- Hadde du noen som inspirerte deg i forhold til utdanning?
- Hva er ditt favorittfag på skolen?
- Når du tenker tilbake hvilket forhold har du hatt til lærerne dine? Er det noen lærere du husker bedre enn andre? Hvorfor?
- Hvilke interesser har du?
- Har du drevet med noe sport?
- Har du vært aktiv innenfor styre etc.

- Hvordan er miljøet der du bor, hva gjør dere på fritiden?
- Kan du fortelle litt om vennene dine? Hvilke planer har de for neste år? Snakker du med vennene dine om studier og framtiden?

Familie

- Har du snakket med dine foreldre om kurset?
- Hva jobber foreldrene dine som/Har de utdanning fra Norge?
- Hva mener foreldrene dine om høyere utdanning?
- Har foreldrene dine noen spesielle ønsker eller forventninger til deg og din framtid?
- Er det noe ved din familie(situasjon) som har forandret/preget deg? (valg du har tatt når det kommer til skole, endret dine ambisjoner for framtiden etc).
- Ser du på din flerkulturelle bakgrunn som et fortrinn eller en hindring, hvorfor?
- Har du søsken?
- Hvor mange?
- Hva gjør de?
- Hvilken rolle i flokken har du?

Appendiks 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Berit Karseth
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 07.04.2009

Vår ref: 21526 / 2 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.03.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21526	<i>Minoritetslevers overgang til høyere utdanning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Berit Karseth</i>
Student	<i>Pia Cecilia Tøvik Astroza</i>

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

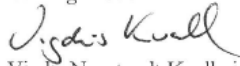
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 02.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Pia Cecilia Tøvik Astroza, Schweigaardsgate 58 A, 0656 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

21526

Prosjektets formål er å se på hvordan konkrete tiltak forbereder minoritetslever fra Oslo på høyere utdanning og hvilke utdanningsvalgt de tar. Det skal gjennomføres personlig intervju med 5 til 10 informanter som rekrutteres gjennom kurs som holdes av Mangfold i fokus i akademia (MIFA).

Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 a) (samtykke). Det vil bli registrert sensitive personopplysninger om informantenes etniske bakgrunn, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8, a).

Det skal gis muntlig informasjon i prosjektet. Personvernombudet legger til grunn at respondentene får følgende informasjon før de tar stilling til om de vil delta i prosjektet:

- Prosjektets formål/tittel
- Hvilke opplysninger som innhentes og hva de skal brukes til
- Hvilke metoder som brukes for å innhente opplysningene
- Hvordan konfidensialitet, oppbevaring og eventuell gjenbruk av materialet vil ivaretas
- Dato for prosjektslutt og hva som skjer med datamaterialet ved endt prosjekt (anonymisering, sletting eller lagring i påvente av eventuell oppfølging)
- Understrekelse av at deltakelse er frivillig, og at respondenten når som helst kan trekke seg fram til prosjektslutt uten å oppgi noen begrunnelse
- Kontaktopplysninger til student og veileder

Personvernombudet gjør oppmerksom på at alle momentene ovenfor er informasjon respondentene har krav på å få etter personopplysningsloven, og henviser til NSD 's hjemmesider hvor du finner sjekklister og eksempler på informasjonsskriv til respondenter:
http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/informasjon.html
http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/informasjon.html

Personvernombudet anbefaler at MIFA foretar førstegangskontakt med kursdeltakerne.

Det innhentes sensitiv informasjon om tredjeperson (informantenes foreldre). Personvernombudet legger til grunn at tredjeperson får informasjon om at det innhentes opplysninger om ham/henne. Informasjon til tredjeperson kan gies gjennom informanten. Informasjonsplikten regnes da som oppfylt etter personopplysningsloven § 20 1. ledd. Ombudet finner at prosjektleder kan fritas fra å innhente aktivt samtykke fra tredjepersoner med hjemmel i personopplysningsloven §§ 8d) og 9h).

Prosjektslutt er angitt til 02.12.2009. Senest ved prosjektslutt må selve datamaterialet slettes eller anonymiseres. Anonymisering innebærer for det første at lydfilen og navnelisten (koblingsnøkkelen) slettes. For det andre at det skriftlige materialet anonymiseres ved at eventuelle indirekte identifiserbare opplysninger som framgår av intervjuutskriftene, slettes eller omskrives på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.