

Muslimske innvandrere i norsk skole

Kan man gruppere muslimske innvandreres holdninger til integrering?

Masoud Ebrahimnejad



Masteroppgave i pedagogikk
Allmenn studieretning
Det utdaningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

25/06-2009

Forord:

For meg er ikke dette arbeidet bare en oppgave som skal leveres. Det er en meddeling av livserfaringer i form av en akademisk tekst. Lenge før jeg begynte på masterprogrammet, hadde jeg et ønske om å skrive om og dele mine livserfaringer som jeg selv mener kan være nyttige og brukbare i forhold til integreringsrelaterte spørsmål. Jeg fikk denne muligheten gjennom mine studier i det pedagogiske forskningsfeltet.

Jeg begynte først med en kvalitativ undersøkelse om muslimske hjemmeundervisere i Oslo, men det tok ikke lang tid før jeg ble nødt til å avslutte prosjektet da informantene nektet å samarbeide. Dessuten ble også hele hjemmeundervisningsopplegget lagt ned. Dette var ikke akkurat det beste som kunne skje i oppstarten av en hovedoppgave.

Heldigvis ga jeg ikke opp da det var mange aktuelle og spennende temaer innenfor den flerkulturelle pedagogikken som interesserte meg. Jeg bestemte da for å utforske et mer omfattende tema enn den tidligere prosjektet. Takk være all veiledning og engasjement fra min veileder, Christian Beck, har jeg fått utviklet dette prosjektet i den retningen jeg ønsket. Det er ikke bare veiledningen hans som har hjulpet meg, men jeg har også funnet mye inspirasjon i hans tidligere arbeid. Jeg takker ham for all hjelpen jeg har fått.

Mange av mine gode venner både innenfor universitetet og utenfor har hjulpet meg i dette arbeidet. Uten deres hjelp kunne jeg ikke ha klart dette. Takk til alle som stilte opp til prøveintervjuet og hjalp meg med å utforme spørsmålene i spørreskjemaet. Takk til min studiekamerat Niri som hjalp meg med utformingen av spørreskjemaet. Mange takk til Mishell og Ole Marius som har tatt for seg språk korrigeringen og jeg skjønner at dette har vært et slitsomt arbeid.

Jeg takker til alle som frivillig har deltatt i undersøkelsen min og har tatt seg tid til å svare på spørreskjemaene. Uten deres forståelse og støtte ville jeg ikke hatt empirien som ligger til grunn for denne avhandlingen.

Til slutt må jeg få takke min vakre og snille kone Parisa. Til tross for at du kjedet deg mens jeg jobbet med oppgaven, har du vært ekstremt omtenkstom. Ville ikke ha kommet meg gjennom denne perioden uten din støtte.

Innhold

INNHold	3
1. KAPITTEL 1:	9
1.1 BAKTEPPE:	9
1.2 INNLEDNING	13
1.3 PROBLEMSTILLING:	16
1.4 UNDERSØKELSENS FORMÅL:	17
1.5 PRESENTASJON AV DE ENKELTE KAPITLER	18
2. KAPITTEL 2: FORHOLDET MELLOM RELIGION OG KULTUR:.....	20
2.1 KULTUR SOM KRITERIUM:	20
2.2 KULTUR DEFINISJONER:.....	21
2.3 RELIGION SYNONYMISERT MED KULTUR:	23
2.4 ISLAM SOM KULTUR:	24
2.5 TO HOVEDGRUPPER INNENFOR ISLAM:	26
3. SOSIALISERING, ISLAM OG NORSK SKOLE.....	28
3.1 IDENTITETSDANNING:.....	32
3.2 IDENTITET I FORHOLD TIL GRUPPETILHØRIGHET:	35
3.2.1 <i>Klesdrakt</i>	37
3.2.2 <i>Kropp og hygiene</i>	38
3.2.3 <i>Omgang mellom kjønnene</i>	39
3.2.4 <i>Mat</i>	39
3.2.5 <i>Billedforbudet</i>	39

3.2.6	<i>Høytider</i>	40
3.3	OPPDRADELSE I ISLAM:	41
4.	METODE	44
4.1	VALIDITET OG RELIABILITET:	45
4.1.1	<i>Begrepsvaliditet:</i>	45
4.1.2	<i>Trusler mot begrepsvaliditet:</i>	45
4.1.3	<i>Tilfeldige målingsfeil:</i>	46
4.1.4	<i>Systematiske målingsfeil:</i>	47
4.2	INDRE VALIDITET:	47
4.3	YTRE VALIDITET:	47
4.3.1	<i>Sannsynlighetsutvelging og ikke – sannsynlighetsutvelging:</i>	48
4.3.2	<i>Skjønnsmessig utvelging:</i>	48
4.4	HVEM BESTÅR UTVALGET AV:	50
4.5	STATISTISK VALIDITET:	50
4.6	UTFORMING AV SPØRRESKJEMA:	51
4.6.1	<i>Bakgrunnsvariabler:</i>	51
4.6.2	<i>Skolens nytte verdi:</i>	52
4.6.3	<i>Grad av integrering:</i>	52
4.6.4	<i>Grad av verdiulikhet med skolen:</i>	53
4.7	KODING AV SVAR:	53
4.7.1	<i>Omkoding:</i>	53
4.8	INDEKSER:	54
	<i>Indeks nr.1: skolens nytteverdi:</i>	55
	<i>Indeks nr. 2: grad av verdiulikhet med skolen:</i>	55

	<i>Indeks nr.3: grad av integrering:</i>	56
	<i>Indeks nr. 4: mine erfaringer kan ikke brukes i hverdagen:</i>	57
4.9	FRAMSTILLING AV RESULTATER:.....	57
	<i>Trinn 1:</i>	57
	<i>Trinn 2 korrelasjonsanalyse (indekser):</i>	58
5.	KAPITTEL 5:	59
	<i>Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen.</i>	59
5.1	BAKGRUNNSVARIABLER:	60
5.2	INTERESSEFELLESSKAP MED SKOLEN:	61
5.3	GRAD AV INTEGRERING:	63
5.4	GRAD AV VERDIULIKHET MED SKOLEN:.....	67
5.5	: INDEKSER:.....	68
	<i>Korrelasjon mellom "indeksen grad av integrering" og "mine erfaringer kan ikke brukes":</i>	68
	<i>Korrelasjon mellom "indeksen skolens nytteverdi" og "grad av verdiulikhet med skolen":</i>	69
	<i>Korrelasjon mellom indeksen "grad av verdiulikhet med skolen" og "mine erfaringer kan ikke brukes":</i>	69
	<i>Korrelasjon mellom indeksen "grad av integrering" og indeksen "grad av verdiulikhet med skolen".</i>	69
	<i>Korrelasjon mellom indeksen "skolens nytteverdi" og indeksen "mine erfaringer kan ikke brukes".</i>	69
5.6	KORRELASJONER MELLOM INDEKSER OG NOEN ENKELTE VARIABLER:	70
	<i>Korrelasjon mellom indeksen "grad av integrering" og variabelen "kjønn":</i>	70
6.	EMPIRISKE RESULTATER I ET SOSIALISERING PERSPEKTIV	73
6.1	BAKGRUNNSVARIABLER:.....	73
6.2	POSITIVE HOLDNINGER OM SKOLE:	73

6.2.1	<i>Faglig interesser:</i>	75
6.3	GRAD AV INTEGRERING:	76
	<i>"Jeg føler meg som en fremmed på norsk skole"</i>	76
	<i>"Det jeg lærte hjemme/hjemlandet kan ikke brukes på skolen"</i>	77
	<i>"min kultur er fremmed, dermed blir jeg ofte misforstått på skolen"</i>	78
	<i>"Har du vært med på overnattingsturer arrangert av skolen?"</i>	79
	<i>"Jeg synes det er problematisk at jenter og gutter deltar i blandede fritidsaktiviteter"</i>	80
6.3.1	<i>Hva er hjemmeundervisning?</i>	82
6.4	GRAD AV VERDIULIKHET MED SKOLEN:	85
7.	GRUPPETILHØRIGHET:	87
7.1	TEORIEN OM GROUP OG GRID:	87
7.2	ULIKE SOSIALISERINGSFORLØP FOR DE ULIKE GRUPPER.	90
	<i>Velintegrerte :</i>	90
	<i>Forvirret identitet:</i>	91
	<i>Islamkritiske:</i>	92
	<i>Islamister:</i>	94
	<i>Isolerte :</i>	95
7.3	SOSIALISERING OG RELIGION:	96
7.4	REN OG UREN:	98
	<i>Flere grunner til bekymring!</i>	98
7.5	SOSIAL ULIKHET:	100
8.	KONKLUSJONER	104
8.1.1	<i>Bakgrunnsvariabler:</i>	104
8.1.2	<i>Skolens nytteverdi:</i>	104

8.1.3	<i>Kulturforskjeller</i>	105
8.1.4	<i>Religiøse holdninger</i> :.....	105
SKOLENS, MOSKEENS OG HJEMMETS OPPGAVE I FORHOLD TIL PRAKTISERING AV ISLAM:		108
8.2	SKOLENS NYE UTFORDRINGER:.....	109
	<i>Billedforbudet</i>	110
	<i>kjønnssegregering</i>	110
	<i>Matvaner</i> :	110
8.3	INTEGRERING: HVOR GÅR GRENSENE?	111
KILDELISTE.....		113
9.	APPENDIKS.....	120

1. kapittel 1:

1.1 Bakteppe:

Norge er et flerreligiøst og flerkulturelt samfunn. Mange religioner og kulturer er blitt en del av landets kulturelle mangfold som en følge av innvandring. Landet har gått fra et homogent samfunn til et heterogent samfunn, hvor kristendommen alene ikke vil representere befolkningens religion og kultur. Norske skoler er blitt til et møtested for ulike kulturer fra nesten alle verdensdeler.

I følge statistisk sentralbyrå er personer registrert med hjemlandsbakgrunn. Dette vil si at hvis vi antar at personer som kommer fra land med islam som offentlig og mest utbredt religion, er muslimer, så har vi en statistikk over denne befolkningen. Jeg valgte tallene fra Statistisk sentralbyrå fra land med mer enn 95 % muslimer og vil anta at disse tallene kan stemme med antall muslimer i Norge.

Bosnia	14.800
Iran	14.300
Irak	20.100
Marokko	7.000
Kosovo	10.000
Pakistan	27.700
Somalia	18.000
Tyrkia	14.100

(SSB 2007).

Utenom disse landene er trolig ca 7000 muslimer fra andre land i Midt-Østen og Nord-Afrika, og ca 9000 fra Afrika og Asia. (SSB 2007). Vi må ha i bakhodet at alle som kommer fra muslimske land ikke nødvendigvis må være muslimer, men kan ha en annen religiøs bakgrunn. Dette vil si at antall muslimer i Norge er ukjent, vi har kun oversikt over de som er registrerte medlemmer i trossamfunnene.

Muslimere, humanetikere, buddhister, jøder, hinduer, sikher, og mange andre religioner er i dag synlige og godt organiserte minoriteter. Av disse er muslimske barn trolig den største innvandrergруппene i de norske skoler.

Barn og foreldre med forankring i en annen tro og tradisjon enn kristendommen, skal finne seg til rette i samfunnet og den offentlige skolen. Mange av dem gir uttrykk for at formålsparagrafen er til hinder for at det kan skje på en god måte. Det er forståelig at jøder, buddhister, muslimer og humanetikere nødvendigvis vil sende sine barn til en skole som har som formål å "gi elevane ei kristen og moralsk oppseding". Den offentlige skolen i et flerreligiøst samfunn må formulere verdier som forener og inkluderer, heller enn splitter og ekskluderer. Skolen må være en fellesskapsarena, ikke en kamparena.

Religion er ofte noe som skiller mennesker fra hverandre og setter sitt preg på deres liv. Vi kan lett observere hvordan mennesker skiller seg fra hverandre med tanke på deres tilhørighet til en eller annen religion.

Jeg vil i denne oppgaven sette søkelyset på muslimske innvandrers holdninger og se hvordan religiøse holdninger påvirker deres integreringsprosess i det norske samfunnet. Jeg vil gjennom avhandlingen, se hvordan og i hvilken grad, andregenerasjonen er opptatt av religion. Med påvirkning mener jeg her; hvordan en gruppe mennesker som har en sterk religiøs tro vil føle seg fremmed i et nytt samfunn. Dette kan resultere i at denne gruppen kan falle utenfor fellesskapet. Det finnes også de som finner seg til rette med de normer og verdier som storsamfunnet har, og dermed blir en del av fellesskapet.

Min hypotese er at andregenerasjonen av muslimske innvandrere er blitt mer opptatt av religion enn det den eldre generasjonen er.

Hvordan kan det være mulig at andre generasjonen av muslimske innvandrere, som til tross for at de vokser opp i et demokratisk og ikke – muslimske samfunn, blir mer tiltrukket og påvirket av den ekstreme oppfatninger av islam?

Dette vil jeg begrunne i ly av *push - faktor* og *pull - faktor*. Kunz (1973) beskriver motivene for å forlate sitt hjemland ved hjelp av ”push” - faktorer og ”pull” – faktorer. *Push – faktorer* er de som motiverer til å forlate landet, mens *pull – faktorer* er de som trekker deg til det nye landet. Jeg bruker disse termene for å forklare hvordan muslimske innvandrere forholder seg

til det vestlige samfunnet hvor de nå bor. *Push – faktorer* vil her beskrive de faktorene som motiverer dem til å ta avstand fra vertssamfunnet, mens *pull – faktorer* er de faktorene som trekker dem mot den islamistiske fundamentalismen.

Muslimske innvandrere blir stadig mer presset og angrepet via media under navnet terrorismen. Dette virker da som en *push – faktor* for muslimene, og presser dem ut av fellesskapet og det store samfunnet. Den andre siden i denne konflikten er at de som er tilhengere av den ekstreme oppfatningen av islam, som også refereres til som muslimske fundamentalistene, utnytter denne situasjonen. De fyller opp tomrommet hos den andre generasjonen av muslimske innvandrere, og trekker dem mot seg, derav *pull – faktor*. På denne måten utnytter islamske fundamentalister situasjonen ved å rekruttere nye medlemmer til å utføre deres umenneskelige handlinger.

Uten tvil har vi de siste ti årene opplevd at oppmerksomheten har blitt rettet mot muslimer og deres religiøse holdinger både fra media og samfunnsdebattene.

Fiendebildet har spilt en viktig rolle når det gjelder konflikter mellom vesten og land i den muslimske verden - på det politiske så vel som på det filosofiske og litterære området. Når det gjelder muslimene, har korstogene og kolonitiden spilt en avgjørende rolle for deres forhold til «vesten». Dagens gjensidige dikotomisering mellom europeere og muslimer må derfor forstås i historisk sammenheng til tross for at den er et uttrykk for nye betingelser (Larsen 1996).

I media har muslimer blitt fremstilt som en vanskelig gruppe å integrere i det vestlige sekulære samfunnet. På slutten av 80- tallet og begynnelsen av 90- tallet, etter sovjetunions oppløsning, ble den muslimske fundamentalismen fremstilt som den nye fienden for det vestlige demokratiet. Denne fremstillingen av ”den nye fienden” er blitt enda sterkere etter 11.september 2001 da de to tårnene ved world trade Center ble utsatt for en tragisk terroraksjon og raste sammen. I kjølevannet av 11.september opplevde mange muslimske innvandrergupper dramatisk diskriminering. Det er nesten slik at det ble dannet en ny underklasse, i ethvert vestlig samfunn, bestående av muslimer som opplever en eller annen form for diskriminering på grunn av deres religiøse tilhørighet.

Dette fiendtlige bilde av muslimer har utviklet en ny diskriminerende holdning, hvor religionen er grunnlaget. Rasemessig skille mellom folkegrupper er ikke lenger en tendens i

samfunnet da dette har blitt erstattet av det religiøse skillet. Det ser nesten slik ut at ordet ”muslim” har blitt like negativladet som de rasistiske ordene ”neger”, ”svarting” og ”pakkis”. Utsagnet som: ” Ikke alle muslimer er terrorister, men alle terrorister er muslimer”, er ikke ukjent for folk flest i det vestlige samfunnet i dag.

Demoniseringen av muslimer som foregår i media har satt sitt preg og påvirkning på begge sider i denne konflikten. Religiøse forskjeller er i ferd med å erstatte klassemessig og rasemessig forskjeller i store deler av verden (Aftenposten03.02.06:nett side).

Den kalde krigen er over, og det er ikke lenger vanlig å diskutere konflikten mellom vest og øst som i sin tid presenterte motsetningene mellom kapitalismen og kommunismen. Det er heller ikke vanlig å høre nyheter om sammenstøt mellom hvite og fargede når vi skruer på TV eller leser avisen.

Vi lever i et såkalt postmoderne samfunn hvor klasser eller rasemessige forskjeller ikke betyr like mye som før. Derimot er det blitt stadig mer vanlig å høre om konflikter mellom muslimer og ikke- muslimske grupper overalt i verden. Det som er mer oppsiktsvekkende er at mange muslimer selv er med på å danne et negativt bilde av seg selv og sine religiøse holdninger. De vil selv tro at de hører til den gruppen som er blitt fremstilt og omtalt i media og dermed føler seg presset til å ta stilling til dette (viser til *push – faktor* og *pull – faktor* i forrige avsnitt).

Det er ikke så lett å skille mellom grensene for ekstremistiske muslimer og alminnelige muslimer. Det å være en troende muslim betyr ikke nødvendigvis å være en ekstremist. Mange er ikke selv bevisste på hvordan de skal forsvare sin religion og hvilken side de skal holde seg til. Det er lett å havne på ekstremistenes hjemmebane og deres side, hvis en skal forsvare religionen sin blindt. Den nye fremstillingen, i media, av muslimers holdninger er så sterkt fremtredende at mange muslimer ubevisst tar et feil valg og setter seg på feil side i konflikten uten å vite hva de virkelig støtter.

Skolen, som et speilbilde av samfunnet, har ikke vært uberørt av denne konflikten.

Videreutviklingen av konflikten som er blitt trukket inn i skolen har vist seg i form av verdikonflikter mellom muslimske verdier og skolens kristendomspregede verdier.

Kulturforskjeller og elevenes ulike sosiokulturelle bakgrunnen har lenge vært et sentralt tema i integrerings/ inkluderings debatt. Det har vært uenighet rundt faktorer som er avgjørende i inkludering - og integreringsprosessen. Forholdet mellom kultur og religion og deres

påvirkning på hverandre har alltid vært et omstridt diskusjons tema innefor samfunnsdebatter. Noen setter fokus på kulturforskjeller som en sentral og viktig faktor i integreringen, mens andre nevner religion som vesentlig i denne prosessen.

1.2 Innledning

Grunnet valg av problemstillingen, som tar for seg problematikken mellom religiøse holdninger og skolens grunnleggende oppgaver som er faglig undervisning og sosialferdigheter, er en kombinasjon av mine tidligere personlige opplevelser fra skoletiden i mitt hjemland og møtet med en norsk kristendomspreget skole.

Mine personlige opplevelser fra en skole preget av religion i et land som styres av presteskaper og religiøse ledere har vært motivet for å utforske dette temaet. Temaet har vært kjent for meg lenge gjennom erfaringer i skoletida mi.

Som en ungdomsskole elev i hjemlandet, Iran, begynte jeg å forstå hvor problematisk det kan være når religionen blir hovedkriteriet i et opplæringssystem hvor vitenskap anses for å være et instrument for å tjene religionen.

Når religionen får størst oppmerksomhet og plass i hverdagen, anses alle handlinger og atferd, som inneholder religiøse verdier, som objektive virkeligheter. Mennesker behandles og bedømmes ut fra graden av tro og lojalitet mot religion. Religiøse ledere sitter i maktposisjoner, og det er de som definerer hva som er moralsk riktig og hva som er galt.

Religionens absolutisme setter sitt preg over menneskelige handlinger. Debatter og diskusjoner rundt religiøse temaer blir forbudt og tabubelagt. Vitenskapen skal tilpasses religionen, og overtro tar over vitenskapens plass.

Som en 15-åring ungdomsskole elev opplevde jeg religionens udemokratiske og voldelige ansikt. Jeg ble sendt rett fra skolebenken til fengselet på grunn av å ha kritisert religionens plass i hverdagen og dets innblanding i politikken. Jeg måtte sitte 5 lange år (fra 15 – 20 års alderen) i et islamistisk fengsel, inkludert et år i dødscelle.

Min personlige opplevelse og oppfatning fra et land styrt av religiøse ledere er bl.a. at kvinner blir tvunget til å gå med hijab og holde seg unna det motsatte kjønn, alkoholforbruk er forbudt osv. Jeg har sett hvordan det ble i Iran etter den islamske revolusjonen. Kvinner ble tvunget til å gå med hijab, jenter og gutter ble atskilt på skolene, i bussene måtte kvinner og menn sitte på atskilte plasser, hvor kvinnene ble plassert bakerst i bussen atskilt av et gjerde fra mennenes sitteplass. Jeg har også vært vitne til at islamistene brant ned og ødela kinoer og alkoholserveringsplasser etc., alt som gikk imot deres tro. Alt dette tror jeg at styremakten har skylden for. Jeg så hvordan et folk og en nasjon ble tvunget til å forandre sine væremåter og gi avkall på sine kulturelle trekk i løpet av en kort tid. En fri og glad nasjon ble gjort om til en nasjon hvor folk satt i sorg og elendighet. På gatene ble de intellektuelle, opposisjonsmedlemmer (bestående av både kvinner og menn), unge og eldre henrettet for å ha kritisert den islamske regjeringen og tenkt annerledes enn de som satt i makten. Alt dette har jeg opplevd under et regime som regjerte et land med sin islamske hær med bruk av makt over sitt eget folk.

Etter en lang og slitsom periode i flukt kom jeg endelig til et fritt land og fikk flyktning status. Det var her jeg møtte en ny type gruppe av muslimer som frivillig og uten noe som helst form for tvang brukte hijab, ba bønn fem ganger om dagen (selv på arbeidsplassen og på skolen), og som avstod fra alkoholforbruk. Da slo den tanken meg at det må være noe i denne religionen som får sine tilhengere til å oppføre seg slik. Det var slik jeg kom til å tenke hvordan de som sitter i makt i Iran legitimerer sin brutalitet overfor folk som tenker fritt og handler selvstendig.

På bakgrunn av min livserfaring er det for meg litt merkelig at det, selv i et demokratisk land som Norge, er aktuelt med debatt rundt religiøse temaer i skolens virksomhet. I hvert fall var ikke dette helt i samsvar med hva jeg hadde forventet å møte i et demokratisk land.

Norske skole har hatt et kristent formål helt fra den ble opprettet i 1739(Østberg1992: 54). Norske skoler som i grunn er preget av kristendommen gikk i mange år mot sekularisering og demokratisering.

Dette fører til en konflikt mellom tilhengere av nye religioner som bl.a. islam som ønsker mer plass i de norske skoler og den norske skolens grunnprinsipp.

I grunnskoleloven står det: "Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding", opplæringslova av 10. juni 2000.¹

Helt frem til 1997 sto det i mønsterplanene: "Det elevene lærer i faget, skal være med på å gi grunnlag for deres tro og være til veiledning for deres liv." En stor endring skjedde da KRL-faget ble innført i 1997. Da skulle alle religioner og livssyn sidestilles. Ingen av dem skulle anbefales. Faget var ment til å være et redskap for en integrasjonspolitik som tildekker livssynskonflikter for å fremme toleranse. I praktisk møtte skolen nye utfordringer som en følge av et flerreligiøst samfunn.

Striden om KRL førte til at både FN og Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) tok stilling til det omstridte faget. FNs menneskerettighetskomité slo i 2004 fast at fritaksordningen strider mot menneskerettighetene.

EMD fastslo i 29. juni 2007 at det opprinnelige KRL-faget og ordningen med begrenset fritak er i strid med Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen (Grande 2008: 74-75).

Dommen legger vekt på at den norske skolen har en kristen formålsparagraf og at kristendommen har en svært dominerende stilling. Derfor er det vanskelig å ivareta livssyns minoritetenes rettigheter med et felles fag.

Hva kan den endelige løsningen være? Skolens oppgave er i prinsippet å gi elevene kunnskaper, ikke tro.

Hvordan skal så mange religioner finne seg til rette i norske skoler? Skal vi la de mange religionene, som er i et flerreligiøs/flerkulturell samfunn, steppe inn i de norske skoler og bli en del av opplæringen og undervisningen? Burde kristendommen som folkets kultur settes som høyeste prioritet, og dermed følge en kristen formålsparagraf som eneste land i Europa? Eller finnes en tredje løsning og droppe all undervisning om religion?

¹ §1-2. i lov om grunnskole. [formålsparagraf \(§ 1\)](#).

1.3 Problemstilling:

Muslimske barn, som vokser opp i hjem der islam praktiseres og hvor hele familien prøver å forholde seg til de islamske regler, vil erfaringsmessig, i Norge, møte en skole og et samfunn som utvikler seg i kontrast med islamske tradisjoner. Muslimske barn opplever ofte at det eksisterer en motsetning mellom foreldrenes respektive verdigrunnlag og mål for oppdragelse og skolens verdigrunnlag.

Etter hvert som muslimske barn blir mer involvert i skolehverdagen og senere i arbeidslivet kommer disse motsetningene mer til syne.

Når muslimske barn begynner på skolen vil de ikke bare møte på en annerledes hverdag, men også møte andre verdier enn det de har hjemme. Flere muslimske foreldre bestemmer seg for å ta barna sine ut av det offentlige skole som følge av dette. De velger ulike alternativer istedenfor en kristendomspreget norsk skole. Noen sender barna sine til hjemlandet for å gå på skole der, noen velger å holde hjemmeundervisning for sine barn, mens andre ønsker seg en privat islamsk skole. Det har lenge vært en forespørsel og debatt om å få midler fra den norske stat til å etablere en ”ren” islamsk skole med islamsk formålsparagraf. Til tross for dette velger de fleste muslimer en norsk offentlig skole selv om de er i klare konflikter med skolens verdigrunnlag.

I vår konkrete flerkulturelle samfunnssituasjon og skolesituasjonen utgjør muslimene den største gruppen av ikke- kristne minoriteter (Østberg 1992: 34). Dette gjør at undersøkelse blant muslimske innvandrere blir enda mer aktuelt.

Problemstillingen kan illustreres på en enklere måte. Vi har på den ene siden en skole som er preget av kristendommen; ”Norge er det eneste land i Europa med en kristen formålsparagraf for skolen”(Østberg1992: 36), men mye er blitt gjort og denne skolen går mot en sekularisert skole. Selv om noen mener at skolen som en avspeiling av storsamfunnet er en sekulær skole.

På den andre siden har vi en minoritetsgruppe hvor de fleste av disse følger andre verdier enn den norske skolens.

Denne gruppen skal som selvfølge beholde sin identitet og bevare sine kulturelle trekk. De har et spesielt forhold til sin religion, og deres religiøse holdninger står, i noen tilfeller, i klar konflikt med den norske skolens. Disse konfliktene er bl.a. kjønnssegregeringen, matvaner, hygiene osv. For å finne ut hva som er problemet og hva som burde gjøres for å finne en løsning til denne konflikten, er det nødvendig å ha god kunnskap og kjennskap til religionen som anses som sentralt tema. Etter min mening er religion og religiøse holdninger stort sett innblandet og forårsaket i denne konflikten. I undersøkelsen vil jeg se i hvilken grad religiøs lære, regler og lover er innblandet i muslimenes hverdag og hvordan det er mulig å bli integrert i et sekulært samfunn? Jeg skal også se om islam har kapasitet og rom for å gå med på prinsipper til et sekulært samfunn? Problemstillingen vil formuleres på følgende måter.

- **Kan man gruppere muslimske innvandreres syn på integrering?**

På slutten av oppgaven vil jeg reise spørsmål om:

- Hvor langt skal norsk skolen gå for å tilpasse seg til de ulike kulturelle/ religiøse verdier og holdninger?

For å svare på disse spørsmålene vil jeg ikke sette et ensidig fokus på den norske skolen. Jeg har gjort en undersøkelse blant muslimer hvor jeg har tatt sikte på å fremstille deres religiøse og kulturelle holdninger samt hvilke forventninger de har til norsk skole.

1.4 Undersøkelsens formål:

I undersøkelsen vil jeg se for meg hvilke faktorer i islamsk kultur som muligens kan påvirke muslimske elevers skolegang og deres forhold til den norske skolen.

Hovedvekten i undersøkelsen legges på religionens plass og betydning i hverdagen til muslimske elever. Det vil si i hvilken grad islam og dets regler er innblandet i hverdagen til muslimske innvandrere i Norge. En annen kategori i undersøkelsen som vil bli undersøkt er hvordan sosial integrering foregår i ulike muslimske miljøer mens den tredje kategorien vil handle om faglig interesse hos muslimske elever og graden av deres læringsutbytte i timene.

Når det gjelder religiøse holdninger og sosial integrering virker disse to ofte overlappende og har en gjensidig påvirkning. Med dette mener jeg at kultur og religion i mange tilfeller er vevd sammen og at det ikke er så lett å skille disse fra hverandre.

Kultur, verdier og normer har vesentlige betydninger i identitetsdanningsprosessen. Muslimske barn opplever ofte en uoverensstemmelse verdirelaterte spørsmål mellom hjem og skole.

Islam, som alle andre religioner, har sine regler, lover og verdier. I likhet med noen religioner har også islam klare regler om enhver daglige gjøremål. Islamsk klesdrakt, mat og hygienetradisjoner er blant de mest iøynefallende reglene i ethvert samfunn. Hvordan kan disse klare reglene komme overens med skolens og hvordan kan norske skoler få rom og kapasitet til så mange ulikheter og forskjeller? Disse er også blant de spørsmålene jeg vil prøve å besvare i undersøkelsen min.

1.5 Presentasjon av de enkelte kapitler

Kapittel 2: Forholdet mellom religion og kultur

Kortfattede definisjoner av kultur og religion er hovedtrekket ved dette kapittelet. Deretter blir islam som religion, definert i en kultur perspektiv. To hovedgrupper innenfor islam, ”sunni muslimer” og ”shia muslimer”, blir kort presentert.

Kapittel 3: Sosialisering, islam og norsk skole

Dette kapittelet tar hovedsakelig for seg sosialiseringsteorier og identitetsdanning i en religiøs sammenheng. Jeg vil kort presentere Anton Hoëm sin sosialiseringsteori. Deretter vil jeg presentere muslimske væremåter og deres hverdagslige lover og regler. Videre vil jeg gi en liten presentasjon av den islamske oppdragelsen, hvor religionen har høyeste prioritet.

Kapittel 4: Metode

Valget av spørreskjema som forskningsmetoden redegjør for. Videre vil jeg drøfte undersøkelsens validitet og reliabilitet. Dette blir diskutert rundt valget av metode. Her vil det komme frem hvorfor jeg mener indekser egner seg i denne undersøkelsen. Jeg vil gå raskt gjennom utbyggingen av spørreskjemaet og gjennomføringen av undersøkelsen.

Kapittel 5: Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen

De relevante dataene i forhold til forskningsspørsmålene blir belyst i dette kapitlet samt presentasjon av utvalget ved hjelp av tabeller.

Kapittel 6: Empiriske resultater i et sosialiseringperspektiv

Resultatene blir drøftet i forhold til forskningsspørsmålene. Mulige årsaker til de aktuelle funnene blir drøftet i et sosialiseringperspektiv.

Kapittel 7: Gruppetilhørighet

Teorien om ”grid” og ”group” av Mary Douglas blir presentert og diskutert i forhold til ulike grupper muslimske innvandrere som er funnet i undersøkelsen. I forhold til integreringsspørsmålet blir fem forskjellige grupper presentert her.

Kapittel 8: konklusjoner

Det vil bli en oppsummering og noen konklusjoner trukket fra undersøkelsen.

2. Kapittel 2: Forholdet mellom religion og kultur:

2.1 kultur som kriterium:

Migrasjon og kommunikasjonsteknologi gir et nytt bilde og fremstilling om kultur i det postmoderne samfunnet. Kulturmøter og nye former for mangfold og variasjon i samfunn løsriver kulturer fra sin situasjonelle forankring. Mennesker som bærere av kulturer møtes i hverdagen og blir påvirket av hverandre.

Innvandring og globalisering har gjort Norge til et flerkulturelt samfunn i lik linje med andre vestlige land. Noen ser innvandring og kulturvariasjon som en berikelse og har en positiv holdning og opplevelse av møte med andre kulturer, mens andre ser på dette som en trussel for norsk kultur og nasjonal egenart.

Skolen som et viktig sosialiseringsarena står overfor nye utfordringer. Skolen, som tidligere hadde oppgaven til å sosialisere barn og unge i et nasjonalt fellesskap, er i ferd med å skifte oppgave og blir til en arena hvor kulturer møtes. Majoritetens kultur og levemåte regnes ikke lenger som en selvfølge. Skolen avspeiler samfunnets mangfold og ulikhet i kulturelle områder.

Ulikheter og forskjeller forklares i lys av kultur, dermed er kulturkonflikter blitt problematiske i skolens hverdag. Det er blitt vanlig at mange bruker begrepet ”kultur” for å beskrive og definere andre menneskers handlinger og holdninger. Kulturdeterminismen oppleves i hverdagen og mennesker forstås ut ifra deres egen kultur.

Mange innvandrere er selv med på å bygge opp om en nedvurdering av seg selv. Ved å stadig påberope seg ”kultur” som forklaring, er de med på å underkjenne seg selv som tenkende, ansvarlige mennesker, samt å underkjenne de positive kvaliteter som har brakt dem hit. For det er de ressurssterke som kommer, de svake blir igjen. (Wikan 1995:18).

Uansett om vi er i minoritet eller majoritet pleier vi ofte å se andres holdninger i forhold til våre kulturelle kriterier. Vi har ofte egne verdier som produkt av våre kulturelle holdninger og dette gjør at folkegrupper og mennesker blir delt i ”vi” og ”dem”.

2.2 Kultur definisjoner:

Begrepet ”kultur” er blitt definert på ulike måter. Kulturen kan betraktes som noe foranderlig, situasjonelt og kontekstavhengig. Kulturen kan også overføres fra generasjon til generasjon og overføringen medfølger ofte forandringer. Vi kan i hovedsak skille mellom følgende bruksmåter:

- 1) Kultur er en spesiell sektor i samfunnet som omfatter noen kvalitativt bestemte aktiviteter som for eksempel teater, litteratur, billedkunst og musikk. I denne type kulturforståelse ligger en verdiprioritering til grunn: noe er verdig å kalles kultur, noe faller utenfor. Denne bruksmåten er i tråd med ordets opprinnelige latinske betydning: ”å dyrke”.
- 2) Kultur er et rent beskrivende begrep for å karakterisere atferds- og livsmønsteret i et bestemt samfunn. Denne bruksmåten anvendes innen sosialantropologien (Østberg, 1992: 11).

Den norske sosialantropologen Wikan (1995) nevner en undersøkelse som ble foretatt i 1963 i antropologi om hvor mange definisjoner som var i omløp. Svaret var 156 (Wikan 1995:17).

Arne Martin Klausen sier at kultur er ” de ideer, verdier, regler og normer som en generasjon overtar fra en annen – oftest noe forandret”(Klausen 1981 i Østberg1992: 12).

Anton Hoëm tar utgangspunkt i samfunnsvitenskapelig litteratur og ser på kultur som produkt av menneskelig tankevirksomhet (Hoëm 1976).

Ifølge dette vil alt som klassifiseres som kultur og kulturprodukt oppfattes som menneskeskapt. Kultur er ut fra den anvendte kulturoppfattelse pr definisjon menneskeskapt og står dermed på en måte i et motsetningsforhold overfor det ikke- menneskeskapt overfor naturen. (Hoëm1976).

Ifølge denne definisjonen som er sitert fra Hoëm; kulturen er blitt fremstilt som noe menneskeskapt og et produkt av menneskelige tankevirksomhet. Individ er selv med på å skape det vi kan kalle kultur. Menneskes kognitive evner settes i fokus og kulturen er underlagt menneskes vilje og ønske. Mennesket står fritt for å velge hva som er holdbart og brukbart i hverdagen.

Morken (2006) gir nesten den samme definisjon av kulturen. Han mener ordet stammer fra det latinske, *colore*, som betyr å dyrke. Dette er en betydning som gjenfinnes i det norske verbet ”å kultivere” og i betegnelsen ”kulturlandskap”. En slik oppfatning, fremstiller kultur og natur som to motpoler. Alt som er tillært omtales som kultur og alt medfødt som naturlig (Morken 2006:85).

Det vi kan enes om i dag er at kultur er summen av lært (motsatt, biologisk) kunnskap og erfaring i en gruppe. Vi kan si at kultur refererer til alt det mennesket lærer i kraft av å leve, da all menneskelig erfaring blir del av kulturen uansett hvor mange eller få som deler den (Wikan1995:17).

En annen definisjon av kultur gis av Tord Larsen: ” ... et fond av kunnskap om den dagligverden som omgir oss, som gjøre at vi kan ferdes i den med en selvfølgelig kompetanse. Vi er i besittelse av et kart over det sosiale landskapet som forteller oss hva slags mennesker som finnes her i verden, hva vi kan forvente av dem og hva de venter av oss – enten det nå dreier seg om venner og kjente osv”(Østberg 1992: 12).

Ifølge definisjoner av kultur, er alt mennesket lærer og praktiserer i hverdagen det som oppfattes som kultur. Menneskenes handlinger antas som kulturelle produkter. Altså mennesket i seg selv er ikke et kulturprodukt, mens dets handlinger er det. Vi pleier ofte å vurdere folk ut ifra deres kulturelle bakgrunn og ikke personlige karakterer, vilje og tilpassningsevner.

Ut ifra en kulturrelativistisk tankegang, legges ikke ulikheter i kulturer et grunnlag for å skille mellom mennesker og folkegrupper. Kultur blir sett som kontekstavhengig og kan forandres under migrasjon.

2.3 Religion synonymisert med kultur:

Kan man skille mellom kultur og religion? Hvordan hører disse to fenomenene sammen? Kan vi i det hele tatt snakke om religion som noe for seg selv? Eller forsvinner religionen i kulturen for øvrig?

Selv om religion og kultur, samt følgende religioner og samfunn, prinsipielt er uatskillelige, må vi likevel ha lov til å gjøre en analytisk distinksjon, og dermed tale om religion så vel som andre kulturelementer som noe for seg selv. Den som vil studere kultur og samfunn, må studere dens religioner. Men det motsatte gjelder også. Den som vil forstå religioner må studere dets samfunn og kulturer både i historie og nåtid (Rian 1990: 46).

For noen troende, uansett religiøstilhørighet, vil religionen være en urokkelig størrelse gitt av Gud, nedfelt i hellige skrifter eller overlevert av forfedre eller hellige menn, uforanderlig til alle tider. Andre troende vil skille mellom religionens innhold/ kjerne og religionens form. Innholdet vil oppfattes som uforanderlig, hevet over den menneskeskapte kultur, mens formen vil være en del av den menneskeskapte virkelighet og derfor foranderlig fra tid til tid og fra samfunn til samfunn (Østberg 1992: 29). Uten tvil er det ikke lett å holde kultur og religionen fra hverandre.

“We cannot understand a religion scientifically without relating it to society and culture” (J. Milton Yinger i Rian 1990: 37). Det kan hende at kulturelle og religiøse ritualer overlapper hverandre og dermed blir forvekslet av mennesker.

Fredrich Engels (1820 – 1895) var en tysk revolusjonær- politisk økonom, filosof, industrimann og militærhistoriker. Han tilskrev en kulturellrolle for religion (kristendommen). Han mente at kristendommen (religion) ikke nødvendigvis må ses som absolutt og uforanderlige, men som noe dynamisk som forandrer seg konstant og kun representerer kulturen til de som tror på den. Ifølge hans teori representerer hver samfunnsklasse en bestemt type eller versjon av en religion og dette innebærer at den relevante religionen reflekterer deres kulturelle trekk. Hver klasse får motiv og styrke av sin religion for å kjempe sin kamp for sine rettigheter. Den undertrykte klassen får styrke og vilje gjennom sin religion. Den undertrykkende klassen bruker også religionen som et kulturelt redskap for å undertrykke de lavere samfunnsklassene. Fredrich Engels sier i sitt verk om religion at kristendommen gjennom historie har vært religionen til ulike

menneskelige samfunnslag. Først, under slaveritiden, presenterte slaver kultur, etter disse kom bondekultur og deretter industriarbeidernes kultur som samtidig også representerte overklassens kultur (Lawrens & Wishart, 1969: 121 – 22, 407). Denne definisjon kommer i overensstemmelse med andre definisjoner som sier at kultur er tillært og innebærer verdier, normer og regler som hører til et bestemt menneskelig samfunn. Religionen er altså en av de kulturelle elementene som har sine sære funksjoner så vel som andre kulturelle elementer.

Religion er på det nærmeste vevet sammen med kulturen og samfunnet for øvrig. Religion er en kulturell institusjon som fungerer i et gitt samfunn, men som aldri fungerer uavhengig eller isolert fra andre institusjoner. Religionen og andre institusjoner i et samfunn følger en gjensidig påvirknings mekanisme overfor hverandre. Når et samfunn endres fra jordbrukssamfunn til industrisamfunn, vil dets religion samtidig gjennomgå betydelig endringer. Religionen er altså både produkt og refleks av visse gitte samfunnsforhold – og samtidig en samfunnsskapende og samfunnsendrende faktor av vesentlig betydning (Rian 1990: 45).

2.4 Islam som kultur:

Ordet islam betyr ”underkastelse”. En muslim skal underkaste seg Guds vilje. Ifølge islam finns det kun en Gud, ”Allah”, som er den mektigste og har allmakt over menneskers liv og død. Ingenting skjer utenom Guds vilje. Koranen er islams hellige bok som ble åpenbart til profeten Muhammed. Uansett hvor mange grupperinger som befinner seg innenfor islam er alle enige om en ting, og det er at Koranen som vi har i dag er den samme som ble åpenbart til Muhammed i perioden 610 – 632 e. kr. (alislam.org: nett side).

Muslimene er en heterogen gruppe med hensyn til nasjonalitet, etnisitet og språk. Det finnes ulike tolkninger om Koranens lære men fundamentet er det samme hos nesten alle muslimske undergrupper. Bare i Oslo finnes det i dag 28 moskeer med like mange islam tolkninger. Allikevel er det veldig vanlig blant muslimer at ulike grupperinger er i klare strider med hverandre. Det har også hendt at de kaller hverandre for ”vantro” (Kafar) eller Guds fiende.

Det finnes troende/ praktiserende personer innenfor islam så vel som alle andre religioner. Muslimene hører til en rekke ulike religiøse tradisjoner, som alle representerer tolkninger av islamske teologiske absolutter. Av teologiske absolutter kan det nevnes Koranen, hadith² og ritualer.

I boken "Jødedommen og Islam" (1999) beskriver Rian og Eidhamar forholdet mellom vestlig kultur og muslimsk kultur slik: *"For den vanlige nordmann er religionen muligens en del av livet. For en muslim er livet en del av religionen"*.

Etter min erfaring og oppfatning av det norske samfunnet og den norske kulturen, har majoriteten og muslimske innvandrere ulik oppfatning av religionsbegrepet.

Islam omfatter alle aspekter ved en muslims liv. Islam har klare regler og lover for ethvert daglig gjøremål. En muslim er pålagt å følge reglene som står i Koranen (Grande 2008). Disse lover og regler blir vanligvis tolket og formidlet til muslimer av imamer eller muslimske prester. Det som blir formidlet av imamer eller religiøse eksperter oppfattes som islamsk kultur, og kultur blir definert som en følge av religion. Kultur kan være holdbar og brukbar så lenge den ikke er i motsetning til koranens lære.

Islams grunnprinsipper er basert på de fem søyler som regnes som grunnpilarene for islam. Alle muslimer uansett gruppering må anerkjenne disse fem søylene og holder seg til dem.

De fem søylene er følgende:

1. Troserklæringen: ” Jeg vitner at ingen annen enn Gud er verdig å tilbes og at Muhammed er Hans lydige tjener og budbringer”, (Koranen, 3,83).
2. Bønn – denne er foreskrevet fem ganger om dagen, som en plikt mot Gud. De styrker og gir liv til troen på Gud,

² Fortellinger om profetens utsagn og handlinger.

”O dere som er troende! Søk hjelp med tålmodig standhaftighet og med bønn, for Gud er med dem som tålmodig utholder vanskeligheter” (Koranen, 2:153)

3. Plikt til å faste foreligger i en periode hvert år i måneden Ramadhan. Dette innebærer avholdenhet fra mat, drikke og seksuelle aktivitet fra morgengry til solnedgang.
4. Zakat – å årlig betale 2.5 % av ens nettoformue som en rituelt rensende sum som skal brukes på de fattige og trengende. Zakat- kravet innebærer at alt som mennesket eier, egentlig tilhører Gud.
5. Pilegrimsreisen (hadj) til Mekka – en gang i ens levetid, forutsatt at man har økonomiske midler til det. Hadj innebærer at mennesket midlertidig frikobles fra alle verdslige aktiviteter, og at han fremstår som en naken sjel foran Gud (islamic.no).

2.5 To hovedgrupper innenfor islam:

Muslimer er en heterogen gruppe med forskjellige kulturelle bakgrunn som stammer fra deres måte å tolke Koranen. Grunnlaget for deres kulturelle holdninger er sterkt preget av deres religiøse tenkninger. De er forskjellige på overflaten mens de er felles i grunnlegende prinsipper. De mest sentrale prinsippet i islam som alle er enige i er det følgende: Gud er en, Muhammed er hans profet og Koranen er hans åpenbaring og i tillegg alle er sammen om troens fem søyler.

To hovedgrupper i islam kalles nemlig sunni muslimer og shia muslimer. Hovedårsaken til splittelsen er kampen om hvem som var den rette lederen etter Muhammeds død. Shia muslimer mener at Ali, profetens fetter og svigersønn, er blitt utnevnt av Muhammed som den rette lederen.

Sunni muslimer er tallmessig de største undergruppen i islam. Sunniismen tror på de fire kalifer, bl.a. Ali som den 4. kalif og Abu Bakkar som første. I motsetning til shiaismen mener ikke sunniene at imamer er ufeilbarlige. Ifølge shiaismen kan imamer nytolke og videreføre det opprinnelige budskapet. *I sunnittisk islam er åpenbaringen fra Gud avsluttet i og med Muhammed og dermed fastlagt en gang for alle i Koranen og sunna(Grande 2008).*

Shia muslimer feirer en ekstra Eid ³ som heter Ghadir. De mener dette er navnet til et sted hvor Muhammed holdt sin siste tale og Ali ble utnevnt som leder denne dagen. Denne gruppen kalte seg shia, og det betyr Ali`s parti. Den største retningen innenfor shiismen kalles tolvimamer og de mener at Ali er den første imamen etter Muhammed og Alis etterfølgere er imamer også. Den siste eller den tolvte imamen heter Mahdi og han ventes å komme tilbake som en slags messias.

Shiaismen er den dominerende retningen og statsreligionen i Iran. De er også i flertall i Irak og har stor oppslutning i Pakistan, Libanon, Afghanistan og Syria.

³ Høytid/helligdag i islamsk tradisjon.

3. Sosialisering, islam og norsk skole

Å klare seg i hverdagen og takle livets utfordringer kan sammenlignes med å klatre opp et høyt fjell. En fjelklatrer trenger redskaper og visse ferdigheter for å klatre opp et fjell. Gjennom sosialiseringen tilegner et individ seg de riktige kunnskaper og kompetanser for å klare å bestige livets høye fjell.

Sosialisering defineres som utvikling av basiskompetanse. Dette er evnen til å møte aktuelle sosiale situasjoner, mestre språk og roller, forstå sosiale posisjoner og kulturelle signaler og kvalifisering til arbeidslivet. Basiskompetanse kan forstås som allmenn kompetanse og med andre ord den grunnleggende psykomotoriske, sosiale og sosiokulturelle kompetanse (Frønes 1994: 62).

Hoëm (1978) definerer sosialiseringen på følgende måte:

Sosialisering er en forutsetning for videreføring av de fenomen og faktorer som kan kalles kultur eller kulturytringer, samtidig som eksistensen av disse utgjør sosialiseringens innhold (Hoëm 1978: 13).

Sosialiseringen skjer i to atskilte arenaer. Det første området kalles den primære sosialiseringen og foregår i hjemmet. Den er preget av spontanitet og er uformell, mens den andre kalles den sekundære sosialiseringen og er mer planlagt og formell. Den foregår i offentlige institusjoner som skole og arbeidsplasser (Berger og Luckman 1967).

Den primære sosialiseringen legger grunnsteinen for hele personligheten og foregår hjemme. Det er der barnet får med seg grunnleggende verdier, normer, kunnskaper og ferdigheter som inneholder forventning av riktig oppførsel i forskjellige situasjoner. Den primære sosialiseringen begynner når barnet blir født og den varer til barnet begynner på skolen (Larsen* 2006).

”For ethvert menneske starter livet i nære omgivelser hvor en er prisgitt andre for å få tilfredsstilt sine behov” (Beck 1990: 38). For å oppnå behag og unngå ubehag er moren til stedet og er den rette personen som kan hjelpe barnet. Barn får nær kontakt med moren umiddelbart etter fødselen og med denne søker barnet trygghet og beskyttelse hos moren, og føler seg etter hvert avhengig av de voksne personer i familien. Hoëm (1978) definerer dette

med ” den gode situasjonen” og Beck (1990) beskriver den gode situasjonen slik at ” tidlig behovstilfredsstillelse gir barnet en første opplevelse av hva som er godt og vondt her i livet. Den gode situasjon forbindes med personer, gjenstander, omgivelser, situasjoner, aktiviteter og opplevelser som får verdikvalitet for barnet (Beck 1990: 38).

Anton Hoëm (1978) mener verdietablering skjer når individet oppnår den gode situasjonen. Den gode situasjonen oppstår når individet får tilfredstilt sine behov etter hans definisjon. Dette er en sosial prosess og skjer ofte i den mellom menneskelige relasjonen og kan være grunnlaget for verdietableringen hos barn.

Barn opplever, etter fødselen, den første kommunikasjonen og menneskelige kontakt med morens kropp. Ved denne kontakten blir barnets behov for næring og kjærlighet tilfredstilt, og barn oppnår ” den gode situasjonen” gjennom en mellom menneskelig relasjon.

Deretter kommer barnets nære personer, som familie, i kontakt med barnet og er dermed med på å lære barnet de første symbolske tegnene for å uttrykke seg. Barnet blir sosialisert i det miljøet og med de personer som står han/ henne veldig nær. Dette miljøet kan vi kalle det primære miljøet for barnets oppvekst, og den sosialiseringen som skjer i denne arenaen blir kalt for primærsosialiseringsarena (Hoëm 1978).

Hva vil den primærsosialiseringsarenaen si om verdietableringen?

Familie som en primærsosialiseringsarena spiller en vesentlig rolle i barnets oppdragelse og sosialisering. Det barnet får av verdier i tidlig alder sitter dypere enn det barnet lærer senere gjennom sekundærsosialiseringen. Vanligvis etableres sterkere bånd mellom barn og foreldre enn andre personer i nærmiljøet. Den gode situasjonen som barnet oppnår i relasjoner med sine nærmeste danner en basis for sterkere tilknytning.

Familie kan oppfattes som første sosialarena eller et mini samfunn som barnet blir sosialisert i. Dette samfunnet gjennomgår samme prosessen når det gjelder etablering av normer og verdier. Peter Berger og Thomas Luckmann definerer måten et samfunn konstruerer sin sosiale virkelighet på, og hvordan den viderefremmes til den neste generasjon. De betrakter det hele som en dialektisk prosess og skiller mellom tre delprosesser:

1. eksternalisering: Ved at menneskene handler på en måte som er meningsfull for dem, skaper de ulike former for atferd og samhandling som kan betraktes som ytringer av subjektiv mening.
2. objektivisering: Noen måter å handle på blir av ulike grunner foretrukket av aktørene og brukes oftere enn andre. Det kommer vanedanning og deretter til institusjonalisering av bestemte atferd – og samhandlingsmønstre som i neste omgang vil påvirke oss som en ”objektiv” virkelighet.
3. internalisering: Det oppvoksende mennesket identifiserer seg med denne samfunnsskapte virkeligheten og gjør den til sin egen (Berger og Luckman 1967).

Noen av innvandrere familiene opplever disse prosessene i to ulike sammenhenger mens andre opplever den i tre forskjellige miljøer. Muslimske innvandrere barn som er født i Norge opplever disse prosessene i to sammenhenger; i familien og i det norske samfunnet. I en slik familie, møter barnet først og fremst den ”objektive” virkeligheten innenfor familien og kommer deretter i møte med den ”objektive” virkeligheten (slik det forklares i Berger og Luckman 1967) som befinner seg i storsamfunnet. Innvandrere barn som kommer til Norge vil da oppleve enda flere miljøer. Det første miljøet var familiemiljøet i opprinnelseslandet, deretter familiemiljøet i vertssamfunnet og sist i storsamfunnet.

Atferd eller handlingsmønstre som er blitt til ”objektiv” virkelighet betraktes som verdi i barnets utviklingsprosess. Disse verdiene vil følge individet som da vil identifisere seg med dem.

Hoëm (1978) mener at hvis disse verdiene er i konflikt med storsamfunnets verdier kan dette forårsake avvik i sosialiseringen. Etter hans velbegrunnede teori i sosialiseringen vil en slik konflikt mellom hjemmet og storsamfunnet ha ulike konsekvenser. Han deler sosialiseringen i 4 forskjellige kategorier etter hvor ulike verdiene er mellom hjemmet og samfunnet (skole).

- A. *Forsterkende sosialisering*; hvor verdibundne faktorer i skolen virker identitetsskapende og det eksisterer både verdifelleskap og interessefelleskap mellom hjem og skole.

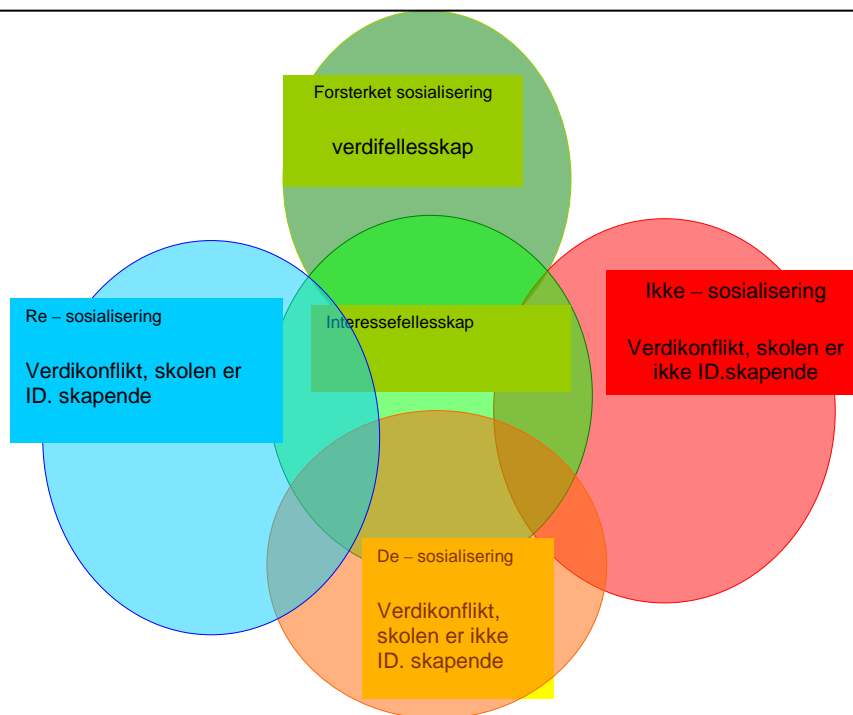
-
- B. *De - sosialisering*; hvor verdibundne faktorer i skolen ikke virker identitetsskapende og det er verdikonflikt mellom hjem og skole mens inntressefellesskap mellom hjem og skole er tilstedet.
- C. *Re – sosialisering*; verdibundne faktorer i skolen virker identitetsskapende mens det er verdikonflikt mellom hjem og skole samtidig som det eksisterer interessefellesskap mellom hjem og skole.
- D. *Ikke – sosialisering*; Hvor de verdibundne faktorer ikke virker identitetsskapende og verdikonflikt er mellom hjem og skole mens interessefellesskap er fortsatt til stedet mens skolens redskaps faktorer ikke får en instrumentell funksjon. (Hoëm 1978: 71-73).

Ifølge sosialiseringsmodellene til Hoëm (1978), vil forholdet mellom ulike samfunns institusjoner forårsake ulike sosialiseringsforløp. To sentrale elementer antas å være verdier og interesser.

Verdikonflikt, verdifellesskap, interessekonflikt og interessefellesskap mellom samfunnsinstitusjoner, som for eksempel hjem og skole, kan brukes som en forklaring for graden av integrering. Gjennom sosialisering tilegner individet nødvendige kunnskaper og kompetanse for å mestre livet i det respektive samfunnet.

I hvilken grad en vil delta i sosiale aktiviteter og være en del av fellesskapet, kommer an på hvor høyt de ”objektive” virkelighetene, i form av verdier som befinner seg i ethvert samfunn, er i samsvar med ens egen. Ulike sosialiseringsforløpet kan ifølge Hoëm, illustreres på følgende måter.

Figur 2.1: **Ulike sosialiseringskategorier**



Tilstedeværelser av begge elementer vil føre til en forsterket sosialisering. Dette vil si at det barnet møter ute i samfunnet er i samsvar med hjemmet, både verdimesig og interessemessig. Denne gruppen befinner seg hovedsakelig under majoritetsgruppen da alle faktorene i sosialiseringen, som kultur, språk, bakgrunserfaringer og interesser, er tilstedet. Men det fins også en gruppe av muslimske innvandrere som hører hjemme i denne gruppen.

3.1 Identitetsdanning:

Begrepet identitet brukes i utallig mange sammenhenger som for eksempel, jeg - identitet, rolle – identitet, gruppe – identitet, etnisk – identitet, religiøs – identitet, klasse – identitet, og også identitetsoppløsning og identitetssammenbrudd (Mullenhauer, 2002:138). Identitet kan brukes for å karakterisere individets tilhørighet i forhold til sosiale klasser som navn, alder, yrke, nasjonalitet osv. I en annen betydning beskriver begrepet fysiske, psykiske og moralske

egenskaper som andre tilskriver et menneske. I den tredje betydning betegner identitet personens subjektive oppfattning av seg selv (Sand 1997:23).

For å avgrense definisjonen av identitet og unngå forvirrende diskusjoner om begrepet, vil jeg holde meg til denne betegnelsen av identitet som jeg også kommer til å bruke senere i min diskusjon. Identitet vil dermed defineres og begrenses til det forholdet som et mennesket som sier ”jeg”, har til det som dette jeget sier om seg selv (Mullenhauer2002:138).

Begrepene selv, selvbylde, selvoppfatning og selvfølelse hører sammen og disse begrepene brukes ofte om hverandre, uten klare definisjoner. Begrepet ”selv” brukes ofte synonymt med identitet om den helhet som objektivt tilskrevne og subjektivt opplevde personlige egenskaper danner for en person (Mead 1974:200). Mead snakker om ”I”(jeg) og ”Me” (meg). I følge Mead er selvet(self) noe som gradvis blir til, parallelt med bevisstheten (mind), gjennom en interaksjonsprosess der kommunikasjon står sentralt (ibid).

Utviklingen av selvet (self) skjer gjennom to generelle stadier i følge Mead (1974). Først organiserer og internaliserer barnet de holdningene det møter hos personer i sosiale relasjoner. Dette kan være både holdningene de andre har overfor barnet, og de holdningene de har overfor hverandre. Etter hvert vil barnet overta holdningene til de ”generaliserte andre”. Dette vil si at barna tilegner seg samfunnets normer gjennom en sosial interaksjonsprosess. Barnet internaliserer andres reaksjoner og sammenligner seg med andre. Dermed kan de beskrive seg selv i forhold til samfunnets gjeldende normer. I denne prosessen utvikler barnet et selvbylde, en egen identitet. Barnet lærer hvem han/ hun⁴ er og hva han vet og kan, samt hvilke rettigheter og plikter han har. Han tilegner seg også en oppfattning av hva som forventes av han og hvordan samfunnet og andre reagerer på det han gjør, samt hvordan han selv vil reagere på det andre gjør. En kan for eksempel beskrive seg som lav, høy, pen, snill, slem osv.(Sand1997:24).

Muslimske innvandrere barn kan oftere bli utsatt for identitetskrise enn andre minoritetsgruppe i det vestlige samfunnet ifølge min undersøkelse. Dette vil jeg begrunne ved å ta utgangspunktet i noen av spørsmålene i undersøkelsen. Mangel på anerkjennelse fra storsamfunnet er en grunn til å skape usikkerhet hos denne minoritetsgruppe. Det kom frem i

⁴ Bruker heretter kjønnsnøytrale ”han” i stedet for å skrive han/ hun.

undersøkelsen at mange av deltakerne mener deres kultur er fremmed på skolen noe som ofte fører til at de oftere blir misforstått som følge av at lærerne ikke har nok kunnskap om deres kultur. En god del av deltakere mener også at de må lære alt på nytt eller at det de har lært i hjemmet ikke kan brukes i hverdagen. Disse ovennevnte spørsmålene tar sikte på deltakernes oppfatning av seg selv og hvordan deres selvbilde blir møtt av storsamfunnet.

Identitetsdanning er først og fremst en kulturell prosess og et individ definerer seg selv gjennom sin kultur. Når et individ ikke får positiv respons for sin oppførsel i et samfunn fordi kulturen hans er ukjent, skjer det ikke noe forsterkning i identitetsdanningen heller. Hvis positiv respons og anerkjennelse fra omgivelsene ikke er til stedet, kan ikke individet føle seg som en del av samfunnet. Med andre ord fins det ingen generalisert andre i vedkommendes holdninger og handlinger. Den oppfatningen en har av seg selv eller måten ”jeget” vil definere ”meget” på, er ikke i samsvar med samfunnets verdier og holdninger.

Sand (1997) diskuterer Meads teori i ”Etniske minoriteter i det norske samfunnet”.

Identitetskriser hos muslimske innvandrere barn vil trolig oppstå hvor ”selvet” vil bli dannet (Sand 1997: 25). Prosessen hvor ”selvet” blir dannet kan ikke foregå helt uproblematisk når vi setter sammen ulike deler av deres sosialiseringssprosess i det nye samfunnet. Muslimske barn møter ofte forskjellige reaksjoner på sin oppførsel i ulike miljøer. Det vil si i hjemme er det fullt akseptabelt og forventet at barn skal følge islamske regler, mens samme oppførsel møter rare blikk i skole eller samfunnet. Hvordan kan et barn i en slik situasjon ha en klart definisjon av ”selvet”? Og hvordan ”selvet” blir, danner igjen grunnlaget for forskjellige sosialiseringssforløpet.

Meads ”selvet” er sammensatt av to komponenter som i handlingsprosessen er delt, men likevel danner en helhet. ”Selvet” er delvis bevisst og delvis ubevisst. ”I” er den handlende part. ”Jeget” kan reflektere over ”I”, men for å gjøre det må ”jeget” se på seg selv fra utsiden og innta en observatørs rolle. I denne rollen blir ”jeget” til et ”meg”, og blir sosialt bevisst over seg selv. ”Jeget” tar en slik holdning fordi ”jeget” har internalisert samfunnets holdninger (Sand 1997: 25).

3.2 Identitet i forhold til gruppetilhørighet:

Identitet dannes i to atskilte faser, slik at den andre bygges på den første. I de første leveåra er det den primære identitet som dannes, mens den sekundære identiteten dannes senere gjennom deltagelse i samfunnets formelle institusjoner som. Berger og Luckmann snakker om en primær identitet og en sekundær identitet. Primær identitet blir til gjennom primærsosialiseringen i de første leveårene til vi er omtrent sju år, mens sekundær identiteter får vi senere i livet gjennom sekundære sosialiseringprosesser (Berger og Luckman 1967).

Et sentralt trekk ved undersøkelsen min er å finne ulike grupperinger innenfor muslimske innvandrere i Oslo og deretter beskrive deres syn på integreringen. I den hensikt vil jeg definere hva det er som innebærer en gruppetilhørighet innenfor islam. Jeg vil nå ta en rask titt på gruppetilhørighet innenfor islam og fremstille noen sentrale trekk ved denne gruppetilhørighet. Dette vil innebære at jeg tar for meg kulturelle trekk som danner identitet for gruppe medlemmene.

Ut fra svarene fra spørreskjemaene fant jeg flere undergrupper blant muslimske innvandrere. Gjennom disse grupperinger fant jeg ut at det ikke alltid er slik at alle muslimer i samme grad følger de religiøse regler og lover.

Vi opplever oss selv og får tilskrevet egenskaper av våre medmennesker, ikke bare som individ, men også som medlem av ulike grupper. Vi blir født i grupper og får en bestemt sosial identitet som for eksempel, familie, kjønn, sosioøkonomiske og etniske grupper.

Både gruppemedlemmer og utenforstående forteller oss hvordan mennesker av denne bestemte gruppen er og bør være. Vi opplever oss selv som gruppemedlemmer, både i forhold til andre gruppemedlemmer og utenforstående. Vi er ikke alltid helt enige med gruppen når det gjelder hvilke egenskaper de tilskriver oss som individer og ofte enda mindre som gruppemedlem (Sand 1997:28).

I hvilken grad muslimer er enige med de tilskrevne muslimske egenskaper og i hvilken grad de praktiserer dem, varierer fra person til person. Enkelte muslimer er enige i de fleste av de islamske regler og praktiserer dem i hverdagen, mens andre bærer navnet muslim og ikke praktiserer disse livsreglene i det hele tatt. De beskriver ofte seg selv som troende, men ikke praktiserende.

Sosialisering og identitetsdannelse er sosiale prosesser som foregår i en bestemt kulturell og en bestemt etnisk kontekst (Sand 1997: 29). Vi mennesker pleier å forholde oss til vår gruppe og dens normer, og identifisere oss mer eller mindre med dem. Disse normene gir ifølge Hoëm (1978) mening og trygghet i tilværelsen. Gruppen forstår oss og vi forstår dem i gruppen. Vi blir ikke bare knyttet til signifikante andre som tilfredsstillende våre behov og sosialiserer oss, men vi opplever også samværet som et gode som blir til den gode situasjonen. Denne positive opplevelsen med foreldre og de andre i nærmiljøet fører til verdietablering i ulike sammenhenger. I verdietableringen skjer det også følelsesmessige tilknytninger både av materiell og immateriell art, både i sosiale sammenhenger og i forhold til natur (Hoëm 1978: 28).

Vi knyttes til vårt hjemsted, til menneskene der, til den kjente og fortrolige verden. Når vi drar hjemmefra, er ingen dal så vakker som barndommens dal, og ingen vafler smaker så godt som mors.

For mange av innvandrere oppleves dette som en slags ”mangel” eller ”savn” for det stedet de kom fra. Det stedet som mange av flyktninger bare måtte forlate og bare ha minnene igjen fra. Barndoms minner og samværet med venner og familie som de forlot i hjemlandet. Dette kan være en av mange forklaringer på at noen av innvandrere, stort sett flyktninger, favoriserer hjemlandet mot det nye samfunnet selv om de har det bra i det nye tilværelsen. Deltakerne i min undersøkelse som hører til gruppen av ulike typer flyktninger er mest representative, de som favoriserer hjemlandskoler fremfor norske offentlige skoler. De har kommet til Norge med en bakgrunn og barndom som de måtte forlate i hjemlandet, mens ”savnet” av dette følger med dem hele tida. Dette ”savnet” blir enda sterkere da noen av de politiske (og andre flyktninger) ikke ser et håp hvor de i nærmeste fremtid kan vende tilbake til hjemlandet. For denne gruppen er det å godta denne virkeligheten, om at de sannsynligvis aldri kommer til å vende tilbake til eller besøke hjemlandet sitt igjen, kan medfølge ekstra psykiske belastning. Det er ikke lett for mange av dem å akseptere at de mest sannsynlig ikke kommer til å se sitt barndommens bosted, familie og venner og den gruppen som de opprinnelig hører til resten av livet.

For å få med oss hva en gruppetilhørighet vil bety i muslimenes hverdag vil jeg ta et raskt blikk over noen regler som muslimer gjerne holder seg til i daglige gjøremål. Selv om følgende regler tilskriver holdninger til en muslimsk gruppe betyr det ikke nødvendigvis at

alle muslimer følger disse til punkt og prikke. I det følgende tar jeg for meg noen av reglene som muslimer pleier å følge i hverdagen. Disse reglene har ulike kilder, det vil si noen av dem er hentet fra koranen, mens resten får sine forankringer i hadith.

3.2.1 Klesdrakt

Klesdrakten til de muslimske kvinnene er ofte det første iøynefallende for ikke – muslimer. Det er klare regler for hvordan muslimene, både jenter og gutter, skal kle seg. Enkelte deler av kroppen skal ikke muslimer vise til andre, kun til ektefellen. Små barn skal ha på seg en liten bukse, mens litt større barn skal dekke til området mellom navlen og knærne. Etter puberteten skal pikene dekke hele kroppen, også hodet.

Pubertetens alder er for jenter ved 9 års alderen og gutter ved 14 års alderen. Når jenter og gutter er i pubertetsalderen, er det i følge Koranen lov å gifte dem bort. Når piker er sammen med andre piker, skal området mellom brystet og knærne være dekket. Gutter skal dekke til området mellom navlen og knærne. Det er ingen tvil om at det er den muslimske kvinnens klesdrakt som i det vestlige samfunnet får størst oppmerksomhet, og er en av de mest omdiskuterte temaene.

I den vestlige verden ser man ofte den muslimske kvinnens klesdrakt som et middel mannen bruker for å holde kvinnen nede, for å holde kvinnen underlegen mannen. Kvinnens klesdrakt kalles for *hijab* på arabisk og *purdah* på urdu. Dette ordet betyr å skjule noe, å hindre at noe blir sett. En muslimsk kvinne skal dekke seg til for alle menn hun i teorien kan gifte seg med, eller alle fra det motsatte kjønnnet unntatt sin ektemann.

Koranen sier følgende om kvinnens klesdrakt. *(Du profet, si til dine hustruer og døtre og de troende kvinner, at de skal svøpe om seg kledningen. Dette er nærmest til at de gjenkjennes og ikke sjeneres. gud er tilgivelse, nåderik*” (33: 59, E. Berga oversettelse).

En annen forklaring på hensikten med hijab, finner vi i sura 24, vers 30 – 31: 30. ” *Si til de troende menn at de skal dempe sine øyenkast, og holde sitt kjønnsliv i sømme. Dette er mer sømmelig for dem. Gud er vell underrettet om det de foretar seg*”. 31. ”*Og si til de troende kvinner at de skal dempe sine øyenkast, og holde sitt kjønnsliv i tømme, og ikke vise sin pryd unntatt det av den som kommer til syne. La dem trekke sløret over sine bryst og ikke vise sin*

pryd til andre enn sine menn. Omvend dem alle til Gud, dere troende, at det må gå dere godt” (Berg, 1980: oversettelse).

Det finnes mange andre sitater fra Koranen som råder muslimer til å holde hijab og på den måte redde seg fra en smertefull skjebne etter døden. Det skal likevel sies at det finnes flere måter å tolke disse sitatene fra koranen på.

Purdah, eller atskillelse mellom kjønnene har fått praktiske konsekvenser for skoler i mange muslimske land. Det finnes atskilte skoler for jenter og gutter. Det finnes også blandede skoler med atskilte gutter – og jenteklasser. Atskillellesprinsipp mellom kjønnene er gjennomført i ulike grader i forskjellige land. Land som Iran og Pakistan har gått langt i å arbeide for å gjennomføre prinsippet.

I Iran er det til og med blitt satt opp separerte busser for kvinner og menn og separerte skranker for kvinner i banker og flere andre offentlige steder, mens det i Pakistan er blitt laget kvinneparkeringer som gutter ikke har adgang i.

3.2.2 Kropp og hygiene

Fysisk renhet er i seg selv en vei til åndelig renhet ifølge Islam. Dette gjelder ikke bare som forberedelse til bønn, men også i dagliglivet. Daglige gjøremål styres av sterke tradisjoner om hvordan man skal holde seg ren. Det er for eksempel vanlig skikk at man etter et toalettbesøk skal vaske seg med venstre hånd. I noen muslimske land er det derfor uhøflig å berører mat eller mennesker med venstre hånd fordi den regnes som uren. Det er også særlige regler for kvinner som har menstruasjon. De regnes i denne perioden som urene, og kan derfor ikke gå i moskeen eller be i denne tiden. En muslim blir uren ved kontakt med en uren gjenstand eller et urent menneske. Blod, urin og lik regnes som urene. En person som ikke tror på Gud regnes også som uren og skitten ifølge islam. En muslim skal ikke vise seg naken for et annet menneske. De mener at det private skal respekteres og få være privat, selv når man er liten. Vann er en kilde som kan både gjøre rent og urent. Derfor ønsker muslimer ikke at barna skal dusje sammen med andre, eller se andre barn eller voksne nakne.

3.2.3 Omgang mellom kjønnene

Dette skal reguleres gjennom bestemte kriterier. En av reglene er at det ikke er tillat å være alene med en person av motsatt kjønn som man ikke er i nær familie med. Dette begrunnes med at muslimene vil hindre uønskede fristelser i å oppstå. I mange av de muslimske landene er det til og med straffbart med enhver fysisk kontakt mellom kjønnene. Sex før ekteskap er uakseptabelt og sex utenfor ekteskap er straffbart. Sex utenfor ekteskap kan i flere muslimske land som Iran, Saudi Arabia, Sudan og flere arabiske land straffes med steining til døden eller hals hugging osv. I noen muslimske kulturer gjennomføres purdha – systemet, som betyr en konsekvent atskillelse av kvinner og menn som ikke er i familie med hverandre. Kjønnene skal unngå all sosial kontakt.

3.2.4 Mat

Muslimere vil ikke spise og drikke det som iflg. Islam regnes som skadelig for kroppen. Dette er grunnargumentasjon for hvorfor de ikke spiser svinekjøtt, og heller ikke drikke alkohol. Koranen sier at muslimene ikke skal røre noe av dette. En god del av muslimere spiser kun kjøtt som er slaktet på islamsk måte, det vil si halal – kjøtt.

Halal- slakt betyr at når et dyr blir slaktet skal all blod rennes ut av kroppen og på den måte blir kjøttet halal til å spise.

3.2.5 Billedforbudet

Det er ikke lov å fremstille levende vesener, det vil si dyr og mennesker. Tegne- og formingsaktiviteter er integrert i en rekke fag i den norske skolen. Her er det viktig å merke seg billedforbudet i islam. Billedforbudet er begrunnet ut i fra koranens fordømmelse av avgudsbilder. Figurativ fremstilling av det guddommelige kan føre til bildekult og svekke troen på den ene, usynlige Gud. Forbudet gjelder i særlig grad bilder av engler og profeter.

Billedforbudet oppfattes også annerledes blant sunni_ muslimere og shia _ muslimere. Shiaismen praktiserer ikke så sterke forbudsregler når det gjelder bilder av engler eller profetens nærmeste.

3.2.6 Høytider

Islam deles i ulike undergrupper og to av de største gruppene kalles for Sunni – muslimer og Shia – muslimer. Begge gruppene feirer to store høytider som heter:

1. Id al – fitr
2. Id al – adha

Id al – fitr foregår den første dagen etter fastemåned (Ramadan) dette er en høytid hvor muslimene takker for fastemåned og feirer at de klarte å faste en måned. Dette markerer også overgangen til det nye religiøse året. Høytiden feires på ulik måte ifølge ulike retninger innenfor islam (alislam.org).

Shia- muslimer feirer denne høytiden kun en dag. Denne feiringen finner sted både i moskeen og hjemme. Sunni- muslimer derimot, feirer den i tre dager. Denne høytiden feires vanligvis med god mat og ved at muslimene kler seg i pene klær og går på besøk til hverandre. De eldre gir gaver i form av Eidi⁵ til de yngre.

Id al – adha feires under den årlige pilegrimsferden til Mekka. Da minnes man at Abraham ofret et dyr i stedet for sin sønn. Det er vanlig at muslimske familier ofrer en sau som de spiser under denne dagens måltid. Alle muslimer er pålagt, dersom det økonomisk lar seg gjøre, å foreta en pilegrimsreise til Mekka. De som både har økonomisk råd og mulighet til å ta en pilegrimsreise, vil under denne pilegrimsferden på den tiende dagen i den tolvte måneden, slakte et offerlam mens de som ikke får mulighet kan slakte et offerlam uansett hvor de bor. Da ofrer alle muslimske familier, dersom de har mulighet til det, et dyr, helst et lam og gir den bort som gaver til de fattige. Gjennomføringen av denne seremonien er problematisk her i landet. Det er ikke akseptabelt at en skal slakte en sau eller et dyr på åpen gata foran øynene av alle forbigående mennesker. På begge disse høytidsdagene begynner muslimene feiringen av dagen med bønn i moskeen, og fortsetter den med å tilbringe tid med familien og venner.

⁵ Ofte i form av penger

3.3 Oppdragelse i islam:

Oppdragelse forutsetter bestemte forestillinger om hva mennesket er, og hva det har mulighet for å bli. I islam står mennesket i to viktige relasjoner, relasjonen Gud – mennesket og menneskets forhold til sine medmennesker. I Koranen, sure (kapittel) 51.56 står det at Gud skapte mennesket for at det skulle tilbe Ham (Grande 2008).

I islam skal mennesket underkaste seg Guds vilje. Det er viktig i følge islam å leve et liv i samsvar med Guds vilje. Ulike syn på religionens plass i hverdagen og ulike grad av praktisering av de islamske regler får konsekvenser for barns oppdragelse i en muslimsk familie. For dem som i liten grad er opptatt av å praktisere islam kan oppdragelse av barn og ungdom være i samsvar med storsamfunnet.

For dem som i større grad er opptatt av å praktisere Koranens lære, er oppdragelsens mål å oppdra barna til å bli gode muslimer. De lærer at man er en god samfunnsborger dersom man er en god muslim, og ikke omvendt.

I islamsk tradisjon stiller frelsesspørsmålet seg noe annerledes enn kristendommen. I kristen tradisjon er ikke frelse noe som man kan gjøre seg fortjent til, mens man i islam må gjøre seg fortjent til frelsen gjennom å overholde de forskjellige religiøse pliktene. Gud er nådig og barmhjertig, men han forventer at de religiøse pliktene overholdes.

Oppdragelsesteorien i islam er klar på flere områder: Islam er menneskets naturlige religion. Alle er født som muslimer, men for at de skal forbli muslimer må de få den kunnskap og veiledning som er nødvendig (Grande 2008). Blir barnet utsatt for riktige påvirkninger og får riktig veiledning og opplæring, vil det komme frem at islam er den eneste rette livsformen. Barn skal lære sharia`s fordeling av menneskelige handlinger. Alle handlinger fordeles inn i fem kategorier etter islamske tradisjon:

1: Påbudte handlinger: Handlinger som man har plikt til å utføre. For eksempel: de fem daglige bønnene.

2: Anbefalte handlinger, sunna: Handlinger som man belønnes for å utføre. Eksempel: vaske seg før og etter at man har spist.

3: Likegyldige handlinger, mubah: Handlinger som sharia ikke tar stilling til. Eksempel: Bare man tildekker sin kropp er det likegyldig på hvilken måte man gjør det.

4: Ikke anbefalte handlinger, makruh: Handlinger som Gud misliker, men som likevel ikke medfører straff. Eksempel: Skilsmisse.

5: Forbudte handlinger, haram: Handlinger som medfører straff. Eksempel: Tyveri (Nissen 1984: 2).

All opplæring skal være preget av Koranens lære og all utdanning skal være i samme retning som islam. Utdanning er ment å styrke troen og skolen er et sted hvor islam i høyeste grad skal praktiseres. Skole anses som et sted for både utdanning og oppdragelse, og lærernes arbeid er av blant de høyt verdsette i følge islam. Oppdragelses mål er forhåndsbestemt av Koranen og oppdragernes oppgave er altså å oppdra barn til å bli gode muslimer.

I en muslimsk familie er det veldig viktig at barn blir lært religiøse skikker og tradisjoner. Primæridentiteten går stort sett på religiøs lære.

Ifølge islam og den muslimske tro, er barn som er født av muslimske foreldre muslimer, og er pålagt å følge islamske regler og dermed er foreldrene nødt til å oppdra barnet etter islam.

Islamske ritualer kan være mer enn formalitet for mange muslimer. I en muslimsk familie er foreldrene tradisjonelt fullt respektert og deres meninger og væremåter, som igjen stammer fra islam, er respektabelt for barna deres. Familiebåndet er veldig sterk og familien følger med en hierarkisk struktur hvor far er familiens overhode og mor er fullt respektert. I en slik atmosfære får barna den første sosiale kontakten med sine nærmeste personer og oppnår ”*den gode situasjonen*” som Hoëm (1976) nevner i sosialiseringsteorien sin. I en sån familiesituasjon er primæridentiteten og sosialiseringsprosessen mer planlagt og verdipreget enn i et ikke - religiøs hjem.

Jon Lauglo (2004) tar utgangspunkt i undersøkelsen, Ung i Oslo, og fremhever noen punkter i innvandrerungdommers hverdag. Han påpeker at innvandrerungdommer deltar i religiøse liv mer enn norske ungdommer. Lauglo argumenterer videre at religiøse institusjoner generelt er kilde til sosial kapital for familie. Han har et viktig poeng i sin korte uttalelse om religiøse liv og religiøse institusjoner. Fakta er at muslimske barn fra fødselen av er under sterk opplæring av religiøs lære, regler og lover som de skal følge videre i livet. Et annet punkt i Ung i Oslo – materialet som Lauglo(2004) tar med i sin artikkel er at innvandrerungdommer med foreldre fra utviklingsland har mer sammensveisende familier

enn norske ungdommer. En sammensveiset familie gir et uttrykk for at ungdommer oftere er med på besøk hos slektinger, at de oftere hjelper til hjemme, og at de oftere passer yngre søsken. Familiene deres viser mer samhold ved at familiemedlemmer krangler sjeldnere, hjelper hverandre oftere og gjør mer sammen (Lauglo 2004:357).

Ved å kombinere to ovennevnte punkter fra Ung i Oslo undersøkelsen, vil jeg komme til hvor betydelig og avgjørende primæridentiteten er i en muslims liv. Berger og Luckmann mener at primæridentiteten sitter dypt og ofte ikke er lett å forandre, mens sekundære identiteter forandres relativt lett (Berger1967).

Ettersom religiøse lære og en sterk familierelasjon går hånd i hånd og danner den primæridentiteten til muslimske barn, er det forståelig hvor dyp og sterkt religiøst primæridentitet er for muslimer.

4. Metode

Jeg ville gjennom en spørreskjemaundersøkelse skaffe data om hvordan muslimske innvandrere forholder seg til norsk skole og deretter grupperes deres syn på integrering.

Det er delt ut 200 spørreskjemaer blant muslimer i Oslo. Det er en skjønnsmessig utvelging siden det ikke fins en klar offentlig statistikk over hvor mange muslimer som befinner seg i Norge og siden det ikke er registrert hvem som er muslim i følge statistisk sentralbyrå.

Undersøkelsen er et feltstudium ved at spørreskjemaet er konstruert av meg selv og min kjennskap til feltet som informantene befinner seg i. Vektleggingen går ut på kvantitative data og målinger, mens det kvalitative aspektet ligger i analyse av data, tolkning og drøfting av resultatene. Gjennom problemstillingen sikter jeg på å si noe generelt om forholdet mellom muslimske innvandrere og norsk skole. Dette vil si at jeg har et ønske om å kartlegge holdninger til en bestemt folkegruppe. Først hadde jeg vurdert å ta opp noen få dybdeintervjuer for å få frem poenget, men etter min forståelse ville ikke slikt datamaterial, basert på noen få dybdeintervjuer, egnet seg til denne problemstillingen.

Kvantitative metoder er egnet for å kartlegge generelle trender (Bruhn – Jensen 2002: 255). Innen sosialforskning hvor man undersøker representative utvalg for større populasjoner på relevante psykologiske og sosiologiske variabler, er survey undersøkelse en retning som gir begrensede muligheter til å etablere kausale forbindelser, men som egner seg til å studere sammen med mange variabler (Kerlinger 1970: 393).

Jeg har brukte pearsons – r for å analysere data i min undersøkelse, da jeg skal se på relasjonsforholdene mellom to eller flere variabler. Ved pearsons - r er vi interessert i samvariasjonen eller korrelasjoner mellom to variabler for en gruppe. Nærmere bestemt vil vi undersøke hva slags type samvariasjon som foreligger, og hvor sterk samvariasjon er (Lund1999: 45).

4.1 Validitet og reliabilitet:

For å vurdere undersøkelsens validitet og reliabilitet, vil jeg ta utgangspunktet i Cook og Campbells validitetssystem. Systemet omfatter fire typer av validitet i forbindelse med kausale undersøkelser (Lund 2002: 104).

4.1.1 Begrepsvaliditet:

Begrepsvaliditet dreier seg om de valgte variablene måler de relevante begrepene de er ment å måle (Beck 2006:67). Med andre ord handler begrepsvaliditet om i hvilken grad vi har lykket med begrepsoperasjonalisering. Vi hører ofte uttrykket ”måling” i forhold til kvantitativ forskningsmetode for pedagogikk og psykologi. Dette uttrykket defineres gjerne så vidt at det blir synonymt med hva vi kaller begrepsoperasjonalisering.

Operasjonaliseringen av begreper i tilfellet holdningsspørsmål virker litt problematisk da abstrakte begreper som ”trivsel” skal måles.

Det prinsipielle hovedproblem er at det ikke finnes noe entydig definisjon på noen begreper som for eksempel intelligens, trivsel, angst osv. De nevnte begrepene er abstrakte og prinsipielt ikke målbare (Kleven2002: 142). For å unngå en slik problematikk har jeg tatt for meg et prøveutvalg først og diskuterte spørsmålsformuleringen med dem. Jeg fikk gode innspill på hvilke spørsmål som burde være med eller tas bort. Det at prøveutvalget ble plukket opp blant studenter ved UIO og muligens har andre oppfatninger om religiøse spørsmål og deres forhold til religion, kan være annerledes enn muslimer som ikke er høyutdannede. Mens en del av svarpersonene er folk som ikke nødvendigvis har høyere utdanning kan sees som en svakhet i dette tilfelle.

4.1.2 Trusler mot begrepsvaliditet:

Vi kan dele truslene mot begrepsvaliditet i to hovedgrupper: tilfeldig målingsfeil og systematisk målingsfeil. Tilfeldig målingsfeil (reliabilitet) betyr at feilene oppfører seg tilfeldig, de følger det som vi av og til kaller tilfeldighetenes lov. Slike feil jevner seg i det lange løp (Kleven 2002: 151).

4.1.3 Tilfeldige målingsfeil:

Når vi skal studere holdninger, bruker vi ofte indirekte spørsmål. I stedet for å spørre: ”hvilken holdning har du til innvandrere?” kan vi for eksempel presentere personene for en rekke utsagn som de skal svare enig eller uenig i (Kleven 2002: 148). Undersøkelsen hovedsakelig tar for seg spørsmålet om holdninger. Jeg ble nødt til å stille flere spørsmål for å oppnå, det jeg ville. Noen av spørsmålene er blitt stilt på forskjellige måter og med ulike formulering. Dette kan være en måte for å øke reliabiliteten i holdningsspørsmål. Ved å stille flere spørsmål om samme tema vil jeg tro at jeg klarte å finne ut hva personen egentlig mente om aktuelle problemstillingen. For å teste reliabiliteten kan et spørsmål stilles på forskjellige måter og med ulike formuleringer.

Vi skjeller mellom måling av hva som er typisk for en person og hva personen maksimalt kan prestere. Ved måling av kunnskaper og evner er det maksimal prestasjon vi er ute etter, meningen er at deltakerne skal gjøre sitt ytterste og yte sitt beste. Det er riktignok ikke sikkert at alle er tilstrekkelig motivert for å yte sitt beste, men dette er et mindre problem enn spørsmålet om vi kan stole på at personer gir opplysninger om sitt typiske jeg og ikke sitt maksimale jeg når det er holdninger eller typisk atferd som skal måles (Kleven, 2002: 150). Første delen av undersøkelsen tar for seg bakgrunnsvariabler og spørsmålet om kunnskaper. Deltagerne ble spurt om hvilke utdanning de har og hvilket land har de kommet fra og lignende. Denne delen kan vi stole på svarene siden det er opplysninger som personen har av sikkerhet om seg selv. Men svarene fra andre deler som tar for seg holdninger kan man se med litt mindre sikkerhet på dem fordi det er en risiko om at personen svarer på den måte som kan være mer sosialt akseptert enn det egentlig han/hun mente.

Ifølge Kleven (2002) finnes to metoder for å bedre reliabiliteten. Den ene er å redusere de tilfeldige målingsfeilene mens den andre er å nøytralisere betydningen de tilfeldige feilene får (Kleven * 2002:131). Tilfeldige målingsfeilene ble forsøkt redusert ved å begrense tidsperiode på å samle inn spørreskjemaene som mulig. Ved å redusere tilfeldige målingsfeilene på den måte øker vi reliabiliteten for resultatene.

Å nøytralisere betydningen av de tilfeldige målingsfeilene har jeg gjort ved å sette sammen flere spørsmål til en indeks.

4.1.4 Systematiske målingsfeil:

Systematisk målingsfeil jevner seg ikke i det lange løp og feilene har en tendens til å gjenta seg gjentatte ganger (Kleven 2002: 151). Et eksempel på en systematisk målingsfeil kan være at deltagerne ikke vil være uenig om Koranen er en kilde for kunnskap og dets plass i hverdagen. Muslimer har en spesiell forhold til sin hellige bok og spørsmålet er om koranen kan regnes som sensitiv for muslimer. En annen spekulasjon rundt religiøse spørsmål blant muslimer har sine røtter i den nåværende politiske konflikter mellom USA og islamistene som gjør at muslimene blir ekstra forsiktige i slike undersøkelser som tar sikte på religiøse spørsmål.

4.2 Indre validitet:

Indre validitet handler om kausalsammenhenger mellom uavhengig og avhengig variabler (Lund 2002: 116-120). Undersøkelsen gir ikke noen grunnlag for å trekke kausale slutninger. Det er blitt lagt vekt på samvariasjon og ikke kausalitet.

Det vil si det er ingen manipulering av årsaksvariabler i denne undersøkelsen og dermed er indre validitet blitt mindre relevant.

4.3 Ytre validitet.

Ytre validitet dreier seg om hvor representativt utvalget av deltakere i undersøkelsen er for hele populasjonen av muslimske innvandrere i Norge. For å finne ut om resultatene er generaliserbare må forskeren selv definere hvem er populasjonen og hvem skal være tilgjengelig og målpopulasjonen.

Den omfattende gruppen av individer som forskeren vil generalisere til, kalles populasjon, mens den mindre gruppen kalles utvalg. Det er hensiktsmessig å skjelle mellom målpopulasjon og tilgjengelig populasjon. Med målpopulasjon menes den populasjonen som det refereres til i forskningsproblemet, mens tilgjengelige populasjon er den som forskeren reelt trekker utvalget fra (Lund 2002: 127).

Utvelging av et utvalg kan skje på forskjellige grunnlag. I det følgende tar jeg for meg ulike måter å velge et utvalg.

4.3.1 Sannsynlighetsutvelging og ikke – sannsynlighetsutvelging:

Det er vanlig å skille mellom sannsynlighetsutvelging og ikke – sannsynlighetsutvelging. I sannsynlighetsutvelging har hvert individ i populasjonen en kjent, ikke – null sannsynlighet for å bli inkludert i utvalget. I den ikke – sannsynlighetsutvelging derimot er denne sannsynligheten ukjent. Det vil si mange individer i populasjonen kan muligens ha null sannsynligheter for å bli inkludert i utvalget(Lund 2002:127).

Fordelen ved sannsynlighetsutvalget er at vi bedre kan sikre oss et representativt utvalg og dermed generalisere med større sikkerhet, altså oppnå bedre ytre validitet. Ved ikke – sannsynlighetsutvalg er det ofte problematisk å vurdere grad av representativitet(Lund 2002:135).

Sannsynlighetsutvelging er etter min mening utelukket ettersom en bestemt gruppe som heter muslimer ikke er registrert i statistisk sentral byråets baser.

I motsetning til sannsynlighetsutvelging, det ikke foreligger en kjent, ikke – null sannsynlighet for at et individ i populasjonen bli inkludert i et utvalg gjennom, ikke – sannsynlighetsutvelging. Innen ikke – sannsynlighetsutvelging er det flere varianter men her tar jeg for meg vilkårlig utvelging og skjønnsmessig utvelging. Dette fordi disse to typer utvelging vil passe bedre inn i undersøkelsen min.

4.3.2 Skjønnsmessig utvelging:

Skjønnsmessig utvelging innebærer at individene velges ut fra bestemte strategier slik at forskeren sikrer seg et utvalg som er hensiktmessig (Lund 2002: 134).

Dersom en bare skal undersøke få enheter er det lite hensiktmessig å bruke tilfeldig utvelging. Spillerommet for tilfeldige feil vil her være så stort at en ikke under noen omstendighet vil kunne trekke slutninger om hva som er typisk for universet. I en slik situasjon bør utvelgingen skje skjønnsmessig ut fra innholdet i problemstillingen, og ofte slik at den eller de enhetene som velges ut, representere antatte ekstremtilfeller innenfor universet snarere enn det typiske (Hellevik 1995: 82).

Som tidligere nevnt fins det ikke en offentlig statistikk over hvor mange muslimer som befinner seg i Norge. Derfor ble utvelgingen et skjønnsmessig utvalg hvor deltagerens hjemlandsbakgrunn ble lagt til grunn. I tillegg ble de spurt (muntlig) om de tilhører den muslimske tro eller ei.

Jeg har sendt ut 200 spørreskjemaer, som danner bruttoutvalget mitt blant muslimer. Av disse fikk jeg tilbake 129 stykker, som da utgjør nettoutvalget i undersøkelsen min. Jeg valgte et utvalg av personer som selv har sagt at de er muslimer. Altså personer som har kommet fra land som har større antall muslimer enn andre religioner.

Utvalget er ikke et sannsynlighetsutvalg slik at alle har lik sjanse til å bli med i utvalget. Sjansen til å bli utvalg er større for de som på en eller annen måte er i kontakt med noen som er i mitt nettverk, eller som jeg har truffet på gate i den perioden spørreskjemaene ble delt ut. Vennekretsen og bekjente til en er i utgangspunktet et tilfeldig utvalg av en større populasjon. Man har et utvalg som i utgangspunktet er tilfeldig i den forstand at det ikke er utvalg for et bestemt mål (Quinn Patton 1990: 169-182).

Undersøkelser som tar sikte på en populasjon som i utgangspunktet er ukjent, kan være problematisk.

For å få tak i utvalget måtte jeg stikke innom steder hvor muslimske innvandrere samler seg som for eksempel moskeer og lokaler hvor det holdes ulike religiøse arrangementer. En del av spørreskjemaene ble også ut via e - post.

Utvalget på 129, av en ukjent populasjon av muslimer i Norge, kan være et rimelig utvalg. Dette utvalget tilsvarer 64.5 % av bruttoutvalget. Frafallet var 35.5 % og kan være pga at personene ikke ønsket å svare eller at svarene ble sendt til meg da jeg allerede hadde lagt dataene inn i SPSS. Frafallet kan på den måte stort sett skyldes tidsbegrensning da jeg ville samle inn spørreskjemaene i en kort tidsperiode for å redusere tilfeldige målingsfeilene.

Det er forskjeller i krav til utvalget for generaliserings – testing og substansiell testing av hypoteser. Generaliserings – testing gjelder alminnelige krav for å generalisere fra utvalget til populasjon. Mens substansiell testing gjelder antall celler i en bivariat analyse for at en analyse skal være valid. Ca 100 er en kritisk grense for et utvalg for å kunne operere med

statistisk signifikante forhold og for å sjekke uavhengighet mellom variabler i bivariate analyser (Galtung 1970: 59- 64. i Beck: 2006). I denne undersøkelsen, med 129 svar, er man over den kritiske grensen. Samtidig er utvalget ikke større enn at mulighetene for å påføre sammenhenger mellom variabler kunstig statistisk signifikant sammenheng, skulle være under kontroll (Beck.2006: 70).

4.4 Hvem består utvalget av:

Det skillet mellom de to typer av populasjoner innebærer en to – trinns generalisering. Første generaliserer resultatene i utvalget til den tilgjengelige populasjonen og deretter generaliserer det fra tilgjengelig populasjon til målpopulasjon som er av primær interesse(Lund.2002:127).

129 som besvarte spørreskjemaene er muslimer med hjemlandsbakgrunn fra 12 forskjellige land både fra Asia, Afrika og noen få fra Europa. Alderen til deltagerne varierer fra 18 – 55 år. Det er både jenter og gutter mens jentene utgjør 58 % av svarpersonene og guttene 42 %. Om vi tar en titt på resultatene på kapittel 4 ser vi at av 129 som har svart på undersøkelsen nesten alle har gått på norsk skole. Undersøkelsen har tatt for seg muslimer med svært forskjellige meninger slik at både mest praktiserende og liberale muslimer er med på i denne undersøkelsen.

4.5 Statistisk validitet.

Statistisk validitet forteller oss om sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabler er signifikant. God statistisk validitet betraktes av Cook og Campbell nærmest som en slags nødvendig betingelse for de andre kvalitetskravene (Lund 2002: 105). I en survey er det ingen manipulering med uavhengige variabler. Dataanalysen ender opp med et sett med signifikante korrelasjoner mellom aktuelle variabler (Beck 2006: 67). Mindre utvalg og strengere signifikansnivå er noe som kan redusere den statistiske styrken. Dårlig test eller målingsfeil er også en trussel for å svekke den statistiske validiteten (Lund 2002: 115).

4.6 Utforming av spørreskjema:

Spørsmålene i spørreskjemaet er stort sett egenlagde. For å lage spørsmålene måtte jeg ta flere prøveintervjuer av muslimske innvandrere som har gått på norsk skole. Intervjuene utvalget består av to pakistanske jenter og en gutt, og en irakisk jente og gutt. Disse er alle studenter ved universitetet i Oslo. De er alle muslimer og tre av dem var født i Norge, mens en har kommet til Norge. Jeg har intervjuet dem på en halv strukturert måte og lot dem fortelle, nesten fritt, om skole og deres opplevelse av norsk skole. Hva de savnet og hva som de regnet som det positive og som et pluss for norsk skole fra deres synsvinkel. Hvordan de har opplevd norsk skole, dens styrke og svakheter i forhold til deres religiøse holdninger, har vært av interesse for meg.

Spørreskjemaet består av 4 hoveddeler med flere spørsmål og underdeler.

4.6.1 Bakgrunnsvariabler:

I denne delen informanter blir spurt om foreldrenes hjemlandsbakgrunn, føde sted, utdanning både fra hjemland og i Norge og til slutt kjønn og alder.

2. *Hvor gammel var du når du kom til Norge _____ år*

3. *Fra hvilket land kommer moren din?: _____*

4. *Fra hvilket land kommer faren din?: _____*

5. *Er du født i Norge?*

6. *Har du gått på norsk skole?*

8. *Har du utdanning fra ditt hjemland?*

Spørsmål om kjønn og alder kommer helt på slutten av spørreskjemaet.

55. *Hvilket kjønn er du?*

56. *Hvor gammel er du?*

Jeg er i alderen mellom:	18 - 25	25 - 35	35- 45	45-55
--------------------------	---------	---------	--------	-------

4.6.2 Skolens nytteverdi:

I denne delen deltakere blir spurt om hvordan er deres interesser i forhold til skolens undervisningsmåte og fagliginnhold.

- 10. Jeg trives/trivdes på norsk skole.*
- 11. Jeg anser skolen som viktig for min fremtid.*
- 13. Skolen kommer godt med uansett hva jeg skal drive med seinere.*
- 16. Det er viktig for meg å få gode karakterer.*
- 17. Det er viktig for meg å lære engelsk.*
- 18. Det er viktig for meg å lære matematikk.*
- 19. Jeg lærer mye matematikk på skolen*
- 20. Jeg lærer mye engelsk på skolen.*
- 30. Det jeg lærer på skolen er viktig for meg.*

4.6.3 Grad av integrering:

Del III i undersøkelsen min får med seg spørsmål om kulturell og sosial integrering. Denne delen er litt overlappende med andre deler og derfor ble noen av spørsmålene spredt innen delen om faglige interesser. Følgende spørsmål er et representativt utvalg av denne delen.

- 22. Det jeg lærte hjemme/hjemlandet kan ikke brukes på skolen.*
- 38. Min kultur er fremmed, dermed blir jeg ofte misforstått på skolen.*
- 44. Hvor mange norske venner har du?*
- 45. Hvor mange venner har du som er innvandrere?*
- 46. Har du vært med på overnattingsturer arrangert av skolen?*
- 47. Har du vært med på ulike idrettsaktiviteter fra skolen?*
- 48. Det er best å gå på privat Islamsk skole.*
- 49. Vi muslimer burde få lov å studere hjemme istedenfor å gå på skolen om vi ønsker.*
- 52. Jeg ville trivdes mest på skole i mitt hjemland.*
- 54. Jeg kunne trives på norsk offentlig skole.*

4.6.4 Grad av verdiulikhet med skolen:

Spørsmålet om verdikonflikt mellom muslimske miljøer og norsk skole er det sentrale temaet i undersøkelsen min, og dermed har denne delen flere spørsmål enn andre deler. Spørsmålene i denne delen er igjen blitt delt i to undergrupper. Første parten går ut på hvordan muslimske innvandrere oppfatter den norske skolens verdigrunnlag, mens den andre delen undersøker mulige alternative skoler for muslimske elever. Følgende spørsmålene er blitt stilt i forhold til religiøse holdninger:

- 21. *Jeg føler meg som en fremmed på skolen.*
- 31. *Det er viktig for meg å lære om alle religioner på skolen.*
- 33. *Jeg synes det burde være mer undervisning om Islam på skolen.*
- 37. *Det er ikke lett å være muslim på norsk skole*
- 38. *Det er ikke problematisk å feire mine religiøse høytider på skolen.*
- 39. *Jeg synes det er greit å få undervisning om seksualitet på skolen.*

Resultatet av disse spørsmålene kommer senere i sitt eget kapittel. De ovennevnte gruppene danner grunnlaget for indeksene som jeg lager for å drøfte tendenser i undersøkelsen.

4.7 Koding av svar:

Etter at jeg fikk inn de 129 spørreskjemaene, ble de lagt inn i SPSS. Skjemaene hadde ikke noe feil kryss. De fleste spørsmålene hadde fem svar alternativer; ”helt enig”, ”litt enig”, ”nøytral/vet ikke”, ”litt enig” og ”helt uenig”. Jeg ville unngå et ”ja” eller ”nei” svaralternativ på undersøkelsen grunnet at det kunne hende at noen ikke var helt, men bare i gradvis enig i et eller flere spørsmål. Slik dikotomisering av svaralternativene ville etter min mening føre til at noen ville unngå å svare på spørsmålene da det dreier seg om holdninger.

4.7.1 Omkoding:

For å få en bedre statistikk presentasjon, måtte jeg ta for meg en omkoding av svaralternativene og gjorde det om til tre svaralternativer.

Omkoding bringer oss over til en annen form for bearbeiding av variablene, der vi reduserer antall verdier ved å slå dem sammen til et mindre antall verdiklasser. Både for å unngå at tabeller skal bli så store at vi mister oversikten, og for å unngå at de gruppene vi sammenligner skal bli for små, er det ofte nødvendig å foreta en slik forenkling av en variabel. Dette gjelder spesielt for uavhengige variabler (Hellevik 1995: 135). Da valgte jeg å slå sammen to svaralternativene ”helt uenig og litt uenig” i en kategori og symbolisere dem med tallet 1 som kode og ”nøytral/ vet ikke” med kode tall 2 mens ”helt enig og litt enig” ble kodet med tallet 3 og fikk høyeste verdi. Spørsmålene som hadde bare svaralternativene ”ja” eller ”nei” fikk kodet 1 for svaret ”nei” og tallet 2 for ”ja”. Slik ble det for kjønn spørsmålet også da jentene fikk verdi 1 og guttene tallet 2. for andre typer spørsmål varierte koding fra verdi 1 til 5.

4.8 Indekser:

Hva er indekser og hvorfor lage indekser?

Indekser er en kombinasjon av variabler fra spørreskjemaet som danner en variabel som kalles indeks. Indekser er nyttige fordi de sammenfatter informasjon og forenkler analysen. De kan gi mer pålitelige mål for egenskaper, siden de er basert på flere uavhengige målinger. Siden spørreskjemaet handler om holdninger og verdier gir de mulighet for å fange opp egenskaper som er definert som kombinasjoner av verdier på flere variabler (Hellevik 1995: 140).

Spørsmålene i undersøkelsen som tidligere er nevnt delt i forskjellige grupper og undergrupper.

På grunn av antall og variasjon av spørsmålene har jeg tenkt å lage indekser av grupper av spørsmålene. Spørsmålene som er blitt tatt med i indekser er mest representative av sin gruppe. Jeg har lagd fire indekser som; **skolens nytteverdi, grad av forskjellig verdi syn som skolen, grad av integrering og indekser om; mine erfaringer kan ikke brukes.**

De ulike spørsmålene som inngår i indeksene er ikke testet med faktoranalyse. Dette skyldes at jeg ikke ønsker å lage indekser av spørsmålene som korrelerer høyest, men lage en indeks som består av de spørsmålene jeg anser for mest egnet.

Jeg har lagt additive indekser for å måle holdninger. En additiv indeks får vi ved å tilordne ”poeng” til verdien på hver variabel og summere poengene for alle variabler (Hellevik 1995: 140). Her vil jeg vise spørsmålene som ligger til grunn for utregning av indeksene, tallene ved svaralternativene viser skåren svaralternativet gir på indeksen.

Indeks nr.1: skolens nytteverdi:

Spørsmålene 11, 13, 16 og 30 er blitt tatt med i indeksen skolens nytteverdi. Spørsmål 11 og 13 sikter på deltakernes syn på skolens nytteverdi for fremtiden. Og spørsmålene 16 og 30 tyder på at hvor viktig for deltakere er å følge med skolens faglige innhold. Svaralternativene varierer fra ”helt enig” til ”helt uenig” hvor svaralternativet ”helt enig” og ”litt enig” skårer høyest på 5 og 4, mens svaralternativene ”helt uenig” og ”litt uenig” skårer lavest på 1 og 2. svaralternativet ”nøytral/ vet ikke” skårer 3 fordi det ligger midt i mellom to ytterste deler (se i appendiks).

11. Jeg anser skolen som viktig for min fremtid.

13. Skolen kommer godt med uansett hva jeg skal drive med seinere.

16. Det er viktig for meg å få gode karakterer.

30. Det jeg lærer på skolen er viktig for meg.

Variabelverdier: Min 4 og Max 20

Indeks nr. 2: grad av verdiulikhhet med skolen:

Denne indeksen er ment til å vise hvor forskjellige er elevenes verdi syn i forhold til skolens. De spørsmålene jeg har valgt her representerer en ulik verdi syn som skolen. Dette vil si at verdien blitt ”snudd”. I disse spørsmålene, svaralternativene ”helt enig” og ”litt enig” skårer høyest med verdi 5 og 4, mens svaralternativene ”helt uenig” og ”litt enig” skårer lavest på 1 og 2. Som forrige indeks, svaralternativet ”nøytra / vet ikke” får en skåre på 3 (se i appendiks).

21. Jeg føler meg som en fremmed på skolen.

29. Det jeg lærer på skolen er ofte annerledes enn det jeg lærer hjemme.

33. Jeg synes det burde være mer undervisning om Islam på skolen.

37. Det er ikke lett å være muslim på norsk skole.

variabelverdier: Min. 4 og Max. 20

Indeks nr.3: grad av integrering:

Denne indeksen er blitt tre delt og grunnet er strukturen for svaralternativene. Del 1 omfatter spørsmålene med 5 svaralternativer fra "hel enig" til "helt uenig". Del 2 er blitt lagd av spørsmålene med 4 svaralternativer fra "ingen" til svaralternativet "mange". Del 3 tar med seg spørsmålene med 3 svaralternativer fra "aldri" til "mange ganger".

Spørsmålene i del 1 ble valgt slik at svaralternativene "helt enig" og "litt enig" gir lavere skår som 1 og 2, mens svaralternativene "helt uenig" og "litt uenig" får høyere skårer på 5 og 4. Fortsatt får svaralternativet "nøytra / vet ikke" en skåre på 3(se i appendiks).

43. Jeg synes det er problematisk at jenter og gutter deltar i blandede fritidsaktiviteter.

49. Vi muslimer burde få lov å studere hjemme istedenfor å gå på skolen om vi ønsker.

51. Jeg kunne trives på Islamsk skole.

52. jeg ville trivdes mest på skole i mitt hjemland.

Del2 i indeksen grad av integrering dreier seg om vennskap og deltakernes sosiale relasjoner. Svaralternativene varierer fra "ingen" til "mange". I disse spørsmålene skårer svaralternativene laveste verdi 1 til høyest 4 fra venstre til høyre. Dette vil si svaralternativet "ingen" skårer verdi 1, "få" skårer verdi 2 og "noen" skårer 3 mens svaret "mange" skårer en verdi på 4(se i appendiks).

44. Hvor mange norske venner har du?

Denne delen får med seg spørsmålene sosiale aktiviteter. Svaralternativet "aldri" får skåre på 1, mens svaralternativene "noen få ganger" og "mange ganger" skårer verdier 2 og 3(se i appendiks).

46. Har du vært med på overnattingsturer arrangert av skolen?

47. Har du vært med på ulike idrettsaktiviteter fra skolen?

variabelverdier: Min 7 og maks 30.

Indeks nr. 4: mine erfaringer kan ikke brukes i hverdagen:

Denne delen er blitt lagd for å vise hvor forskjellige er deltakernes bakgrunns erfaringer fra skolens og i hvilken grad den forskjellen spiller rolle for integreringen. Spørsmålene er blitt snudd og svaralternativene varierer fra ” helt enig” til helt ”uenig”. Lavere skårer går til svaralternativene ”helt enig” og ” litt enig” med verdi 1 og 2, mens høyere skårer får svaralternativene ” helt uenig” og ” litt uenig”. Svaralternativet ”nøytral / vet ikke ” skårer en verdi på 3(se i appendiks).

22. Det jeg lærte hjemme/hjemlandet kan ikke brukes på skolen.

23. Jeg tror jeg må lære alt på nytt på skolen.

26. Det jeg lærer hjemme kan jeg bruke i hverdagen.

29. Det jeg lærer på skolen er ofte annerledes enn det jeg lærer hjemme.

variabelverdier: Min 4 og maks 20.

4.9 Framstilling av resultater:

Fremstilling av resultater går i to trinn.

Trinn 1:

Først presentres frekvensfordeling av sentrale variabler(Kapittel 4). Det gir en første oversikt og et bilde av muslimske innvandrere i Norge og deres holdninger. Jeg skal i denne delen også diskutere noen variabler i forhold til sosialisering, mens den hoveddelen av drøftingen går i neste kapitlene hvor jeg presenterer korrelasjoner av noen sentrale variablene.

Trinn 2 korrelasjonsanalyse (indekser):

Denne delen blir gjort til presentasjon av korrelasjoner mellom ulike indekser.

Indekser er en sammensetting av variabler som sammen måler samme spørsmål. Det er blitt valgt fire grupper indekser på følgende områder:

skolens nytteverdi, grad av forskjellig verdi syn som skolen, grad av integrering og indekser om; mine erfaringer kan ikke brukes.

Hver av disse indeksene blir korrelert med andre indekser og resultatene blir presentert og diskutert.

5. Kapittel 5:

Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen.

Denne delen av oppgaven handler om ulike variabler som jeg valgte å ha med i spørreskjemaet og hva vil disse spørsmålene bidra i forhold til problemstillingen min. For å fremstille resultater tok jeg for meg spørsmålene som var mest representative i hver variabelgruppe.

Tabell 5.1: Mors hjemlandsbakgrunn

Innvandringsgrunn	Land	%
Arbeidsinnvandrere	Pakistan, Marokko, India, Tunisia, Ghana, Jemen, Syria, Algeria, Tyrkia	68,8
Humanitærflyktninger	Somalia, Irak	7,8
Politiske flyktninger	Iran, Afghanistan, Palestina	21,1
Annet	Europa	2,3

IB:1

N = 129

IB= Ikke besvart

Deltakerne i min undersøkelse er innvandrere med hjemlandsbakgrunn fra 12 ulike land. Det var en tendens blant mine informanter at begge foreldre har kommet fra samme land og derfor tok jeg utgangspunktet i mors hjemlandbakgrunn.

I følge statistisk sentral byrå er mange av muslimer i Norge innvandrere fra ulike verdensdeler. De fleste har kommet til landet som arbeidsinnvandrere, familiegjenforening og flyktninger. Arbeidsinnvandrere fra muslimske land spesielt fra Pakistan har begynt siden 70-talet og dermed begynte familiegjenforening omtrent fra 80- talet. Fra midten av 80-talet tok Norge imot politiske flyktninger og asylsøkere fra mange av muslimske landene, blant annet krigsherjede landene og land med politiske konflikter. Fra og med midten av 90- talet kom muslimske flyktninger fra Øst – Europa(SSB 2007).

Deltakerne fra arbeidsinnvandrerland skårer høyest prosent for svarpersonene på 68,8 %. Politiske flyktninger får andre plass for deltakelse på 21,1 % i min undersøkelse mens humanitære flyktninger står på tredje plass med 7,8 % av antall deltakere. Den minste gruppen på 2.3 % er personer med en av foreldre fra Norge mens den andre er fra land utenfor Europa.

5.1 Bakgrunnsvariabler:

Tabell 5.2: Er du født i Norge?

	prosent
Ja	45,7
Nei	54,3

IB:0 N= 129

Av de 129 som deltok i undersøkelsen, er 59 født i Norge, mens 70 har kommet til Norge. Det å bli født i Norge vil si at informanten er andre/ tredje generasjon av innvandrere. I undersøkelsen min skiller de seg gjennom mange variabler fra første generasjons innvandrere.

Tabell 5.3: Har du gått på norsk skole?

	Prosent
Ja	98,4
Nei	1,6

IB:2 N = 129

98.4 % har gått på norsk skole og har allerede opplevd norsk skolehverdag. Denne svarprosenten består av alle som har gått på den ordinære norske skolen, voksenopplæring eller universitet/ høyskole.

Spørsmålet er høyest relevant i forholdt til undersøkelsens formål og problemstilling.

Deltakerne i undersøkelsen skulle ha opplevd norsk skolehverdag for å kunne ha mening om dette. I forhold til dette har undersøkelsen vært vellykket, og ble besvart av riktig målgruppe.

Tabell 5.4: Har du utdanning fra hjemlandet?

	Prosent
Nei	72,4
Ja	27,6

IB: 2 N = 129

35 personer har hatt utdanning fra hjemlandet sitt og har opplevd både norsk skolehverdag og skole i sitt hjemland.

Tabell 5.5: Kjønn

	Prosent
Jente	58
Gutt	42

IB:2

N = 129

58 % av deltakere er jenter og 42 % er gutter. Det har vært klare forskjeller mellom gutter og jenter i forhold til deres holdninger til skolens nytteverdi, grad av integrering og grad av verdi ulikhet med skolen. Variabelen, kjønn, har mye å si i denne undersøkelsen.

Tabell 5.6: Alder

Aldersgruppe	Prosent
18-25	72,4
25- 35	20,5
35- 45	3,9
45-55	3,1

IB:2

N = 129

Den høyest prosenten av deltakere har vært blant aldersgruppen 18 – 25 med nemlig 72,4 % mens aldersgruppen 45- 55 har den laveste deltakelsen på kun 3,4 %. Det at størst antall svarpersonene er blant ungdommer i alderen 18 – 25 anser jeg som et pluss for undersøkelsen min. Denne gruppen av populasjonen går enten fortsatt på skolen eller er nylig ferdig med skolen og har derfor oppdaterte opplysninger om skolen og elevenes hverdag. Siden undersøkelsen tar sikte på muslimske innvandreres skolehverdag, er denne gruppens erfaringer regnet som en berikelse for undersøkelsens resultater.

5.2 Interessefellesskap med skolen:

Dataene i delen av undersøkelsen viser i hvilken grad muslimske barns interesser er i samsvar eller i konflikt med norske skolens.

Tabell 5.7: Trives du på norsk skole?

	Prosent
Helt/litt uenig	7,8
Nøytral	7,8
Helt/litt enig	84,5

IB: 0

N = 129

Trivsel kan defineres på ulike måter og er avhengig av hva en legger i begrepet trivsel. Uavhengig av hvordan hver enkelt person i undersøkelsen har tolket hva trivsel går ut på, har 84,5 % av deltakere ment at de trives på norsk skole. Tabellen viser at 109 personer har vært enten ”helt enig” eller ”litt enig” i spørsmålet om trivsel på norsk skole.

Tabell 5.8: Jeg tror jeg får store problemer med å skaffe meg jobb, selv om jeg tar utdanning.

	Prosent
Helt/litt uenig	51
Nøytral	19
Helt/litt enig	30

IB: 0

N: 129

51 % har vært ”helt uenig” eller ”litt uenig” da de ble spurt om de tror de kommer til å få store problemer med å skaffe seg arbeid selv om de tar utdanning, mens 30 % har vært enten ”helt” eller ”litt enig” med dette spørsmålet. Når jeg lager en korrelasjonstabell får jeg en sterk positiv signifikans mellom kjønn og denne variabelen.

Tabell 5.9: Det er viktig for meg å lære engelsk.

	Prosent
Helt/litt uenig	3
Nøytral	9
Helt/litt enig	88

IB: 0

N = 129

Dette spørsmålet og det neste spørsmålet måler sammen hvor viktig realfagene er for muslimske innvandrere og i hvilken grad de får læringsutbytte på norsk skole.

Tabell 5.10: Jeg lærer mye matematikk på skolen.

	Prosent
Helt/litt uenig	31
Nøytral	18
Helt/litt enig	51

IB: 0

N = 129

88 % av deltakere som har svart på dem er helt eller delvis enig i at det er viktig for dem å lære seg engelsk. Når det gjelder spørsmålet om læringsutbytte i forhold til matematikk svarte 51 % at de lærer mye matematikk på norsk skole, mens 31 % mener at de ikke får læringsutbytte. Svar prosenten var nesten lik i forhold til spørsmålet om engelsk også.

5.3 Grad av integrering:

Tabell 5.11: Lærerne har ikke kunnskap om min kultur.

	Prosent
Helt/litt uenig	23
Nøytral	19
Helt/litt enig	58

IB: 0

N = 129

58 % er helt eller delvis enig i at lærerne ikke har kunnskap om ”min” kultur. Videre mener 39 % av deltakere at deres kultur er fremmed, og at de dermed ofte blir misforstått på skolen.

Tabell 5.12: Jeg føler meg som en fremmed på norsk skole.

	Prosent
Helt/litt uenig	60
Nøytral	13
Helt/litt enig	27

IB:

N = 129

Dette spørsmålet er blitt besvart av alle deltakerne og nesten 60 % har vært helt eller delvis uenig mens litt under 30 % følte seg fremmed på skolen.

Tabell 5.13: Det jeg lærte hjemme/hjemlandet kan ikke brukes på skolen

	Prosent
Helt/litt uenig	57
Nøytral	24
Hel/litt enig	19

IB: 0

N = 129

Under 19 % mener at det de lærte hjemme ikke kan brukes på skolen.

Tabell 5.14: Min kultur er fremmed, dermed blir jeg misforstått på skolen.

	Prosent
Helt/litt uenig	43
Nøytral	17,8
Helt/litt enig	38,8

IB: 0

N = 129

44 % av deltagerne er helt/litt uenig i utsagnet mens 39 % er enige i at deres kultur er fremmed og at de dermed blir misforstått på skolen.

Tabell 5.15: Hvor mange norske venner har du?

	Prosent
Ingen	6,3
Få	28,1
Noen	33,6
Mange	32,0

IB=1

N = 129

Det finnes en liten gruppe som ikke har norske venner i det hele tatt, mens de fleste deltakere enten har få, noen eller mange norske venner.

Tabell 5.16: Hvor mange venner du som er innvandrere?

	Prosent
Ingen	,8
Få	3,9
Noen	23,6
Mange	71,7

IB=2

N = 129

Det finnes igjen en liten gruppe som ikke har noen som helst innvandrer venner, mens, i motsetning til den forrige tabellen har, de fleste mange venner blant innvandrere.

Tabell5.17. Har du vært med på overnattingsturer arrangert av skolen?

	Prosent
1 Aldri	37,0
2 Noen få ganger	41,7
3 Mange ganger	21,3

IB:2

N = 129

Over 40 % av de som ble spurt har vært noen få ganger med på overnattingsturer arrangert av skolen og til og med over 20 % har vært med på slike turer mange ganger. Mens 37 % har aldri vært med på noen som helst form for overnattingsturer arrangert av skolen.

Tabell5.18: Har du vært med på ulike idrettsaktiviteter fra skolen?

	Prosent
1 Aldri	12,6
2 Noen få ganger	40,2
3 Mange ganger	47,2

IB: 2

N: 129

Litt under 90 % har vært med på noen eller mange ulike idrettsaktiviteter fra skolen.

Tabell 5.19: Jeg synes det er problematisk at jenter og gutter deltar i blandede fritidsaktiviteter.

	Prosent
Helt/litt uenig	61,2
Nøytral	14,0
Helt/litt enig	24,8

IB: 0

N = 129

Over 60 % synes ikke at det kan være problematisk at jenter og gutter deltar i blandede fritidsaktiviteter. Men nesten 25 % er delvis eller helt enig med utsagnet.

Tabell 5.20: Jeg kunne trives på islamsk skole.

	prosent
Helt/litt uenig	34,1
Nøytra	23,3
Helt/ litt enig	42,6

IB: 0

N: 129

Her ser vi igjen stor splittelse mellom muslimske innvandrere. Over 42 % mener at de kunne trives på en islamsk skole mens over 34 % er helt eller delvis uenig med utsagnet.

Tabell 5.21: Vi muslimer burde få lov å studere hjemme istedenfor å gå på skolen om vi ønsker.

	Prosent
Helt/litt uenig	77,5
Nøytral	8,5
Helt/ litt enig	14,0

IB: 0

N = 129

14 % ønsker, for en eller annen grunn, å holde seg selv eller sine barn vekk fra offentlige skoler. Tabellen nedenfor viser at større antall av første generasjonsinnvandrere er enig med utsagnet om å holde barna sine vekk fra offentlige skoler.

Tabell 5.22: Jeg kunne trives på norsk offentlig skole.

	Prosent
Helt/litt uenig	11,0
Nøytral	14,2
Helt/ litt enig	74,8

IB:2

N: 129

Uansett hvor stor splittelse som fins mellom muslimer når det gjelder private islamske skoler, mener nesten 75 % at de kunne trives på norsk offentlig skole.

5.4 Grad av verdiulikhhet med skolen:

Tabell 5.23. Det er viktig for meg å lære om min religion på skolen.

	Prosent
Helt/litt uenig	20,9
Nøytra	15,5
Helt/ litt enig	63,6

IB: 0

N: 129

Over 63 % av muslimske innvandrere mener det er viktig for dem å lære om sin religion på skolen. Forholdet til islam og dets hellige bok, koranen, er veldig spesiell for muslimer. Jeg har allerede nevnt i tidligere kapitler om hvordan muslimene forholder seg til islam og Koranens lære. Spørsmålene i denne delen er laget på bakgrunn av muslimenes relasjon til koranens lære og deres oppfatning av koranens plass i forhold til vitenskap.

Mer islam på skolen

Tabell 5. 24: Jeg synes det burde være mer undervisning om islam på skolen.

	Prosent
Helt/litt uenig	15,5
Nøytral	16,3
Helt/ litt enig	68,2

IB: 0

N: 129

Tallet stiger enda høyere når de blir spurt om det burde vært mer undervisning om islam på skolen. Over 68 % ønsker seg mer undervisning om islam på skolen.

Koranen som kunnskapskilde.

Tabell 5.25: Det er viktig å lære koranen for å øke kunnskap.

	Prosent
Helt/litt uenig	14,0
Nøytral	11,6
Helt/ litt enig	74,4

IB:0

N:129

75 % mener at koranen er en kilde for kunnskap og dermed er det viktig å lære koranen for å øke kunnskap.

5.5 : Indekser:

	Grad av verdiulikhet	Mine erfaringer kan ikke brukes
Grad av integrering	-.435**	-.383**
Grad av verdiulikhet	-----	.615**
Skolens nytteverdi	-.199*	-.061

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

I denne delen tar jeg for meg korrelasjoner mellom indekser som er signifikante. Jeg har korrelert de fire indeksene med hverandre og resultater blir analysert i følgende. Jeg ser bort korrelasjoner som ikke viser noen signifikans. Den eneste korrelasjonen som ikke er signifikant, men blir fortsatt med i analysen, er korrelasjonen mellom indekser ”mine erfaringer kan ikke brukes” og ” skolens nytteverdi”. Dette vil jeg begrunne slik at tallet i denne korrelasjonen peker på en negativ retning og jeg skal ha den med videre i analysene. (Se hele korrelasjonstabellen i appendiks).

Korrelasjon mellom ”indeksen grad av integrering” og ” mine erfaringer kan ikke brukes ”:

Spørsmålene i den ene indeksen måler i hvilken grad deltageres bakgrunns erfaringer fra hjemlandet/ muslimske familie er brukbar i den norske skole. Siden spørsmålene er blitt snudd, vil de som skårer høyest mene at deres erfaringer ikke er brukbar i hverdagen. Denne variabelgruppen korrelert med indeksen grad av integrering som måler i hvilken grad vedkommende er integrert i vertssamfunnet, resulterer en sterk negativ signifikant.

Det virker logisk at en person som mener at vedkommendes bakgrunns erfaringer ikke helt er brukbar i den norske skole, burde ha opplevd problematikken i integreringen også.

Korrelasjon mellom “ *indeksen skolens nytteverdi* ” og “ *grad av verdiulikhhet med skolen*”:

I denne korrelasjonen ble variabelgruppen som måler at personer som mener at skolen har høyest nytteverdi i vedkommendes fremtid ble korrelert med indeksen som måler hvilken grad personens verdier er i motsetning til skolens. Svaret viser ingen signifikans, men man kan trekke noen konklusjoner med en viss grad usikkerhet. Gruppen som ikke har like verdier som skolens vil ifølge denne undersøkelsen ha et ikke så veldig positivt syn på skolens nytteverdi. De har lite nytte av å være på skolen.

Korrelasjon mellom indeksen “*grad av verdiulikhhet med skolen*” og “ *mine erfaringer kan ikke brukes*”:

Denne korrelasjonen representerer en gruppe som har ulik verdi med skolens og samtidig mener at deres bakgrunns erfaringer ikke er brukbar i den norske hverdagen. Sterk positiv signifikants nivå viser at de som mener at deres bakgrunns erfaringer ikke er brukbar i hverdagen i det norske samfunnet er også i verdikonflikt med norsk skole.

Korrelasjon mellom indeksen “*grad av integrering*” og indeksen “*grad av verdiulikhhet med skolen*”.

En godt integrert gruppe i vertssamfunnet vil ikke være i verdikonflikt med dette samfunnet. Det kan hende at en innvandrer gruppe i noen grad er i verdikonflikt med vertssamfunnet, men denne konflikten er ikke veldig skarp.

Korrelasjon mellom indeksen “*skolens nytteverdi*” og indeksen “ *mine erfaringer kan ikke brukes*”.

Denne korrelasjonen er ikke signifikant, men det ser ut som det finnes en negativ korrelasjon mellom to grupper variabler.

5.6 Korrelasjoner mellom indekser og noen enkelte variabler:

Tabell 5.27: korrelasjoner mellom indekser " grad av verdiulikhhet", "skolens nytteverdi" og "grad av integrering" og enkelte variabler

	Grad av verdiulikhhet	Skolens nytteverdi	Grad av integrering
Hvilket kjønn er du?	.205*	_____	-.217*
hvor gammel var du når du kom til Norge?	_____	_____	-.287**
Har du utdanning fra hjemlandet?	.226*	_____	-.326**
født i Norge?	-.070	_____	_____
Hva er høyest fullført utdanning i ditt hjemland?	_____	.191*	_____
Født i Norge?	_____	_____	.282**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Korrelasjon mellom indeksen "grad av integrering" og variabelen " kjønn":

Muslimske jenter i undersøkelsen min viser seg å være mer integrert enn guttene. I følge svarene på spørsmålene fikk jeg et inntrykk av at muslimske jenter i Norge har en større evne til å tilpasse seg og bli akseptert i det norske samfunnet. Derimot har vi en gruppe muslimske gutter som ikke later til å ha interesse for å bli integrert i det norske samfunnet. Gjennom analyse av svarene fra gutter fikk jeg inntrykk av at det finnes en undergruppe blant guttene som fortsatt vil holde på islamske holdninger i forhold til kvinnesynet og familiestruktur osv.

Korrelasjon mellom indeksen "grad av integrering" og variabelen " ankomstalder":

Gjennom denne korrelasjonen kommer jeg frem til at ankomst alder har mye å si i forhold til integreringen. Jo eldre er personen som kommer til Norge dess vanskeligere er det å bli integrert i vertssamfunnet, viser undersøkelsen. En slik person har allerede vært gjennom en sosialiseringssprosses og ny sosialiseringen krever en de – sosialisering fra tidligere samfunn og dermed en re – sosialisering i det nye. Det er ikke helt sikkert hvor mange prosent det er som vil gå gjennom en de/ re – sosialiseringssprosses. Eller vil de i det hele tatt bli sosialisert i det norske samfunnet? Innvandrere med en lang og annerledes bakgrunns erfaring vil ofte møte hindringer i å bli integrert i det nye samfunnet på grunn av den tidligere sosialiseringen i hjemlandet. De bærer en god del verdier og kompetanse fra tidligere samfunn som ikke er helt brukbar og ikke er i overensstemmelse med den nye samfunnets.

Korrelasjon mellom indeksen ”grad av integrering” og variabelen ”har utdanning fra hjemlandet”:

Denne korrelasjonen kan på en måte sammenlignes med ankomstalderen. Det er en forbindelse mellom de to variablene; ankomstalder og å ha utdanning i hjemlandet. Dette vil si at personer som har kommet til Norge i en voksen alder er blitt mindre integrert i vertssamfunnet. Det interessante som kom frem i denne undersøkelsen er at muslimske innvandrere som har høyere utdanning i hjemlandet sitt er enda mindre integrert i det norske samfunnet enn de uten utdanning. Korrelasjonen ovenfor viser en enda sterkere signifikans enn den forrige korrelasjonen hvor deltakerne bare ble spurt om ankomstalder.

Korrelasjon mellom ”indeksen grad av integrering” og variabelen ”er du født i Norge?”:

Denne korrelasjonen virker mer forventet da personer som er født i Norge korrelerer sterkt positivt med variablene ”grad av integrering”.

Korrelasjon mellom indeksen ”skolens nytteverdi” og variabelen ”høyeste fullført utdanning i hjemlandet”:

Gjennom denne korrelasjonen ser vi at høyutdannede muslimer har positive holdninger til skolen noe som kanskje er forventet. At de som skaffet seg høyere utdanning i sitt hjemland fortsatt har positiv oppfatning og holdning til skolen selv i et annet land.

Korrelasjon mellom indeksen ”Grad av verdiulikhhet” og variabelen ”er du født i Norge”.

Selv om en er født i Norge fører ikke til at vedkommende ikke er i verdikonflikt med dette samfunnet. Jeg hadde antakeligvis forventet å få en negativ signifikans på denne korrelasjonen. Men dataene viser at en del muslimske elever som er født i Norge er i konflikt med skolens verdigrunnlag.

Korrelasjon mellom indeksen ”Grad av verdiulikhhet” og variabelen ”Har du utdanning fra hjemlandet?”.

Det at muslimske innvandrere, som har høyere utdanning fra hjemlandet, er verdigmessig i konflikt med den norske skolen, vil jeg presentere som et relativt nytt og interessant funn i undersøkelsen min. Normalt sett forventer man at personer med høyere utdanning vil bli

lettere integrert og tilpasset i det nye samfunnet. Men resultatene fra undersøkelsen min tyder på det motsatte.

Korrelasjon mellom indeksen "Grad av verdiulikhet" og variabelen "hvilket kjønn er du?"

Gutter er overrepresentert i gruppen som i høyest grad er i verdikonflikt med skolen.

6. Empiriske resultater i et sosialisering perspektiv

6.1 Bakgrunnsvariabel:

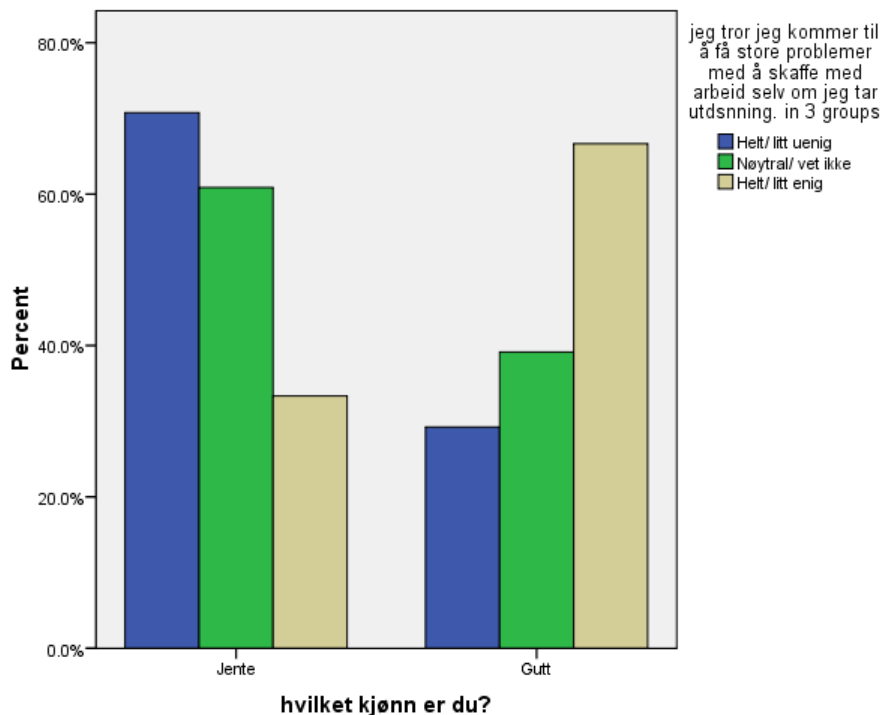
Undersøkelsen min tyder på at jo høyere utdannet innvandrere er fra hjemlandet sitt jo tregere skjer integreringen i vårt samfunn. Dette skyldes ikke nødvendigvis at vedkommende viser sterk motstand for å godta verdier i vårt samfunn. Ifølge Hoëm(1978) sosialiseringsteori vil jeg definere dette som en de/re – sosialiseringsprosses. En høy utdannet person fra et annet land har allerede blitt sosialisert i et samfunn som han/ hun forlot frivillig eller ufrivillig. Re – sosialiseringen skjer ikke over natta og det krever sin tid. En skal tilegne seg nødvendig kompetanse og kunnskap som er gjeldende i vårt samfunn. Man kan regne med at en person med høy utdanning fra et annet land kan man regne med er etablert i verdi spørsmål. Både primær og sekundær identitet har formet seg under andre omstendigheter i en annen sammenheng.

6.2 Positive holdninger om skole:

Både tabell 5.7 som tar for seg spørsmålet om trivsel på norsk skole og tabell 5.22 tyder på at et stort antall muslimske innvandrere vil foretrekke norsk offentlig skole.

Positive holdninger er en forutsetning for innsats og utholdenhet i skolearbeid. En undersøkelse som ble utført av NOVA med sikte på å dekke alle 8. – 9. – klassinger i Oslo samt elever i 1. klasse i videregående skole, viser at 46 % av jenter med foreldre fra land i den tredje verden, valgte svaralternativet ” Det stemmer godt ” på utsagnet ” Jeg trives på skolen”. Resultatene fra undersøkelsen tyder på at de som setter mest pris på skolen, er ungdommer med foreldre som skulle stå fjernest fra norsk kultur. Det er ungdommer med foreldre med u – landsbakgrunn som utviser de mest positive holdninger til skoletilværelsen(Lauglo 2004: 350). Gjennom følgende tabeller ser vi at innvandrerungdommer(muslimske innvandre), setter stor pris på skolen og har positive holdninger om skoletilværelse. De setter stor pris på å benytte klesstimene for å lære seg matematikk og engelsk. De stiller seg positive til skolens nytteverdi.

Figur 6.1



HiO har tatt en undersøkelse blant Pakistanske innvandrere som heter ”Skolegang i Pakistan”. Temaet er barn med innvandrebakgrunn som går på skole i foreldrenes opprinnelsesland. Undersøkelsen er blitt fullført og offentliggjort i mai 2006. Resultatet fra min undersøkelse kommer i samsvar med undersøkelsen fra HiO som tyder på at en god del av intervjuede bekymret seg for sine fremtidige karriere muligheter. Dette er mer synlig blant gutter i det muslimske innvandremiljøet ifølge min undersøkelse.

Når jeg korrelerer variabelen ”Jeg tror jeg får store problemer med å skaffe meg arbeid selv om jeg tar utdanning” med variabelen ”Kjønn”, får jeg sterk signifikant på 326**. (se i appendiks).

Denne tendensen i undersøkelsen min har kommet tydelig fram i uttalelsene fra både foreldrene og noen elever i HiO undersøkelsen som heter ”Skolegang i Pakistan”.

En slik uttalelse får vi høre fra en av informantene som lot seg intervjues. Dette er noe som en far mener om sin gutt som er blitt sendt hjem til Pakistan for å gå på skole:

En utdanning i Pakistan er også sett i sammenheng med Pakistan som et alternativt karriereland: "I Pakistan kan han lettere bli lege eller advokat, i Norge er jeg sikker på at han ender opp på gatekjøkken eller i Oslo Taxi", er et representativt utsagn(Østberg: 2006).

6.2.1 Faglig interesser:

Jeg stilte flere spørsmål i forhold til faglige interesser og læringsutbytte ved norsk skole for muslimske elever. Spørsmålene var blant annet, hvor viktig er det å få gode karakterer? Hvor viktig er det å lære seg engelsk og matematikk? Og hvor fornøyde er de med læringsutbytte i forhold til matematikk og engelsk i norsk skole? Tabellene 5.9 og 5.10 er blant spørsmålene som sikter på faglige interesser hos muslimske innvandrere.

Grunnen til at jeg tok disse fagene med i spørreskjemaet var at matematikk og engelsk blir ansett som viktige fag for muslimske foreldre når det gjelder barnas skolegang. Elevenes læringsutbytte utgjør i forhold til disse fagene et av hovedmotivene til at muslimske barn blir sendt til hjemlandet for å gå på skole, i følge HiOs undersøkelse "Skolegang i Pakistan". Foreldre som ble spurt i HiOs undersøkelse, mente at norsk skole er ikke veldig flink i realfag og elevene ligger langt bak andre elever i forhold til internasjonal standard. De mener at norsk skole ikke legger god nok vekt på matematikk og engelsk, mens disse fagene har stor betydning for fremtidig karriere.

I noen av spørreskjemaene som jeg fikk inn kommenterte deltakere i siste delen om at de ønsker seg mer vektlegging på realfag og mer disiplin i timene enn det som allerede eksisterer. Dette vil jeg kommentere slik at mange foreldre fra muslimske land har selv opplevd en autoritær pedagogikk og en skole preget av sterk disiplin og orden. En skole som har disiplin og respekt for lærere og voksne som slagord. En muslimsk familie struktur er i høyeste grad preget av hierarki, hvor faren står øverst i hierarkiet. En sånn posisjon og en slik makt fordeling ser vi også i skolevirksomheten i de fleste muslimske land. Lærere på skole får autoritet og en rolle på lik linje som faren i hjemme. Skolen i et muslimsk land som også er preget av sterk hierarki har en målsetting å oppdra barnet etter islamske idealer og regler. HiO's undersøkelse beskriver en av skolene i Pakistan som ble observert av dem på følgende måte: I Norge er korridorene ved en skole dekorert med elevarbeider som indikerer at

skolene vektlegger en pedagogikk basert på en undersøkende læringsstrategi der elevenes egne elevaktiviteter er i fokus, mens i Pakistan lyser skolenes målsettinger imot en ved ankomsten: ”Commitment, quality, dedication”. På vegene kan en finne skoleregler som vektlegger både individets rettigheter og plikter som elever av skolen og som samfunnsborgere:

- Vær stolt av å være elev ved X skole
- Motto: ”stamp out ignorance”
- Vær sannferdig, ærlig og pliktoppfyllende
- Respekter og adlyd lærere og eldre (Østberg: 2006).

6.3 Grad av integrering:

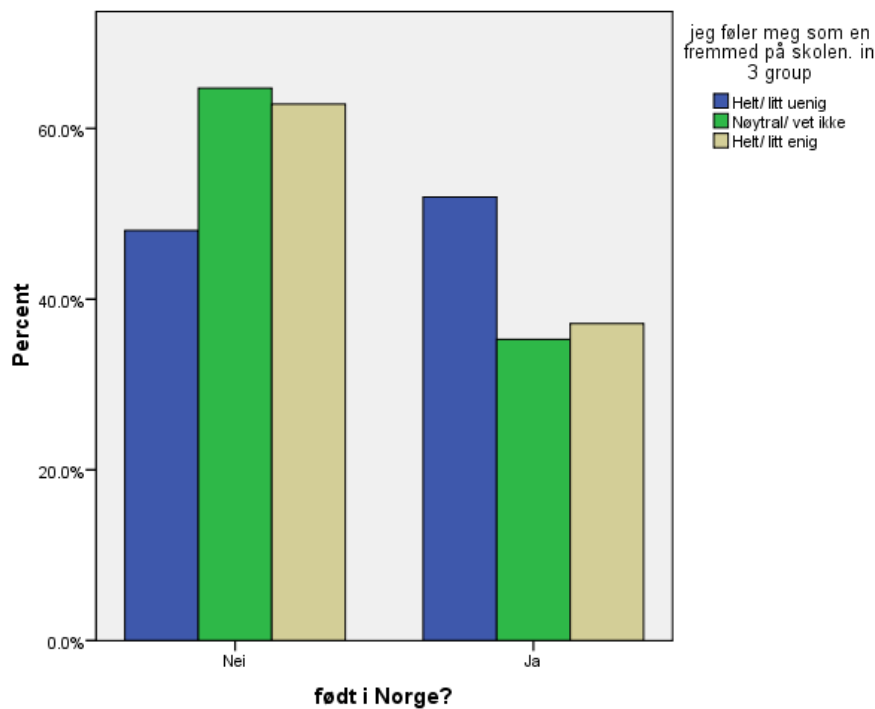
”Jeg føler meg som en fremmed på norsk skole”

Flere spørsmål er aktuelle i denne sammenhengen og jeg tar med noen av spørsmålene som er mest representative i dette området. I tabell 5.12, deltagerne svarer på følgende utsagn: ”jeg føler meg som en fremmed på norsk skole”. Dette er et av spørsmålene som blir tatt opp med i indeksene som kommer senere i oppgaven. Korrelert med variabelen ”er du født i Norge?” viser det seg at det er klare forskjeller mellom de som er født og de som ikke er født i Norge i dette spørsmålet. De som er født i Norge er stort sett uenig i dette spørsmålet mens første generasjonsinnvandrere er mer enig eller nøytral i forhold til utsagnet.

Å føle seg fremmed i norsk skole kan være en av årsakene til at noen vil trekke seg fra skolen. Med andre ord kan man kategorisere at de som utgir positivt svar i dette utsagnet står mer i faresonen til å bli isolert fra skole og følgelig for stor samfunnet.

Ifølge undersøkelse tatt av NOVA, som tidligere nevnt om hvor høyt innvandrere ungdommer trives i norsk skole, finnes det ett unntak også. Ungdom med u – landsbakgrunn, ”gruer seg” oftere enn andre til å gå på skolen. Selv om de setter pris på de mulighetene som er på skolen, oppleves ikke skoletilværelsen som lett. Det er uvisst om grunnen til at de ”gruer seg”, er faglige eller sosiale problemer(Lauglo 2004: 352).

Figur 6.2



Da korrelerte jeg denne variabelen med variabelen "kjønn"(se i appendiks). Gutter og de som ikke er født i Norge utgjør den største gruppen som er enige med utsagnet.

"Det jeg lærte hjemme/hjemlandet kan ikke brukes på skolen".

Neste spørsmål som kan også anvendes i å måle grad av integreringen er i følge (Tabell 5.13) utsagnet: " Det jeg lærte hjemme/hjemlandet kan ikke brukes på skolen".

Personer som svarer enig på dette utsagnet går antageligvis gjennom en re/ de – sosialiseringssprosse, hvis ikke havner i en ikke – sosialiseringssprosse slik Hoëm (1978) har definert disse sosialiseringmodellene. Hvis vi antar at den "nøytrale" gruppen er usikre i dette utsagnet og vi setter dem sammen med den "enige" gruppen, får vi en stor antall av svarpersonene i en av de ovennevnte sosialiseringssprossene. Disse personene går bevisst eller ubevisst gjennom en de/re eller ikke – sosialiseringssprosse. det kan også bli omvendt at vi setter den "nøytrale" gruppen sammen med de som er "uenige" med utsagnet og dermed har vi et stort flertall som ikke finner seg i de ovennevnte sosialiseringssprossene. Uansett hvor vi plasserer denne "nøytrale" gruppen, har vi et antall på nesten under en fjerde del av

svarpersonene som sikkert trenger å få med seg ny kompetanse og kunnskap som er gjeldende i denne vårt samfunn.

Nesten 58 % er helt eller delvis uenig i utsagnet. En mulig forklaring for dette kan være at de er blant dem som er født i Norge og det kan hende at de har tatt for seg en god del av kompetansen som er gjeldende i dette samfunnet. Disse svarpersonene ser ikke store forskjeller mellom hjemme og skole og dermed en re/de sosialisering virker ikke aktuelt her. Jentene er den gruppen av svarpersonene som er mest uenige med slike utsagn i min undersøkelse (se appendiks).

”min kultur er fremmed, dermed blir jeg ofte misforstått på skolen”

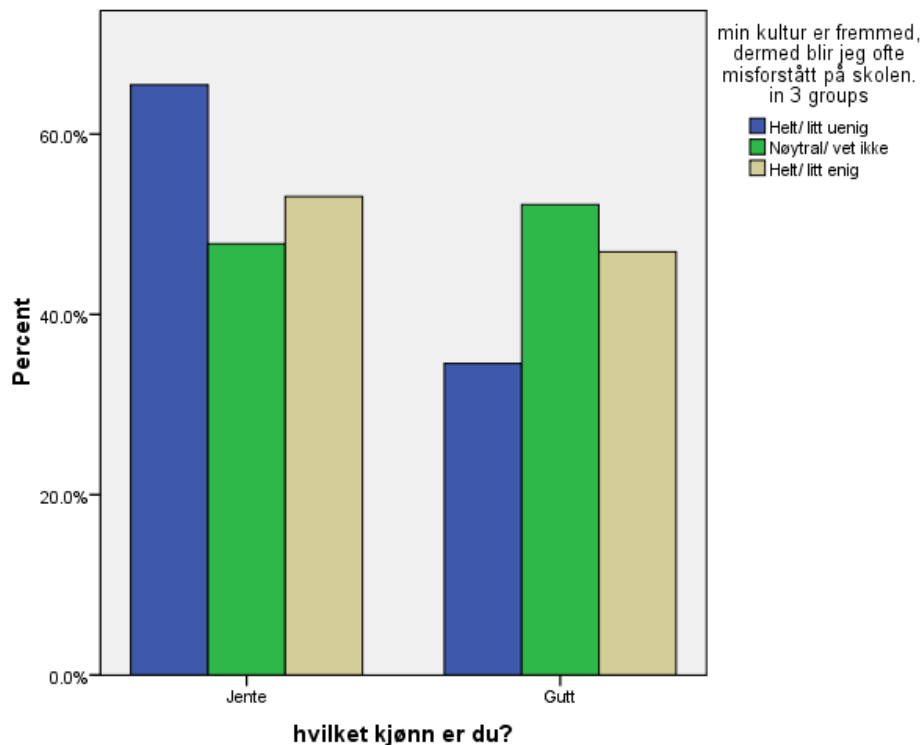
I tabell 5.14 viser deltagerne hvor enig/ uenig er de med utsagnet ” min kultur er fremmed, dermed blir jeg ofte misforstått på skolen”. Det er ikke stor tallmessig forskjell mellom de som mener at deres kultur er fremmed, dermed blir de misforstått på skolen og de som er uenige med utsagnet. Forskjellen kommer først til synet når vi korrelerer variabelen med kjønnsvariabel. I figuren nedenfor ser vi at jentene i stor grad er uenig i dette spørsmålet. Dette kan skyldes forskjellige årsaker.

Ifølge Lauglo(2004), som tar utgangspunkt i NOVAs undersøkelse, innvandrerjenter med bakgrunn fra den tredje verden utmerker seg særlig ved positiv innsats og god oppførsel. Dette vises også i standardiserte indekser for henholdsvis atferd i pakt med skolens normer og brudd på regler og disiplin (Lauglo 2004: 353).

Andre forklaringer på at jentene har mer positive holdninger til den norske skole og blir lettere integrert i det norske samfunnet kan være følgende:

- A. At de fleste jentene som har deltatt i min undersøkelse er født i Norge mens guttene ikke er det.
- B. Familie strukturen i en muslimsk familie, hvor jentene har mindre frihet enn guttene virker som en push – faktor fra hjemmekultur og trekker dem mot det norske samfunnet som tar mer vare på kvinnes rettigheter(pull – faktor).

Figur 6.3



” Har du vært med på overnattingsturer arrangert av skolen?”.

I tabell 5. 17 har deltagerne svart på spørsmålet om: ” Har du vært med på overnattingsturer arrangert av skolen?”.

Flertallet har enten noen få ganger eller aldri vært med på slike turer. En av de mulige forklaringene kan være ifølge Lauglo(2004), at innvandrerungdommer har løsere forhold til venner og kamerater. Elever med foreldrebakgrunn fra den tredje verden har svakere – ikke tettere – relasjoner med jevnaldringer. De oppgir sjeldnere at de opptrer ” i gjeng som holder sammen” de besøker venner sjeldnere, og oppgir sjeldnere at de har en venn de føler de kan fullstendig stole på, og som de kan betro seg til(Lauglo 2004: 358). Hvis vi antar at overnattingsturer er en sosial arrangement som er ment å delta i sosiale aktiviteter sammen med venner og klassekamerater kan vi ta denne forklaringen til betraktning.

En annen forklaring kan være at deltakere i min undersøkelse har vært fra forskjellige aldersgrupper. Noen kom til Norge mens en god del av deltagerne er født i Norge. Det er

mulig at noen prosent av svarpersonene var på en alder som ikke hadde mulighet til å være med på slike turer.

Men en tredje forklaring kan jeg komme fram til ved hjelp av tallene i undersøkelsen. 72 % av svarpersonene har vært i alderen mellom 18- 25(tabell nr. 5.6) og i følge tabell nr. 5.4 har vi samme tall, det vil si 72 % som ikke har noe som helst utdanning fra hjemlandet. Dett vil jeg tolke slik at de har enten kommet til Norge i tidlig alder eller de er født i Norge siden 46 % av deltagerne er født i Norge(tabell nr. 5.2). Disse ovennevnte tallene tyder på at de fleste av de som ikke har vært med på ulike overnattingsturer, er muligens blant denne aldersgruppen som vi forventer at skulle vært med på slike turer. De var unge og de har tatt hele sin utdanning her i Norge. Igjen vil jeg spekulere i at religionen og islamsk kjønnssegregeringstradisjon ville vært en faktor for å ikke delta i slike kjønnsblandede aktiviteter.

” Jeg synes det er problematisk at jenter og gutter deltar i blandede fritidsaktiviteter”

Tabell 5.19 tar for seg et spørsmål som kategoriseres under gruppe spørsmålene om holdning. Svarpersonene sier hvor enig/uenig er med utsagnet: ” Jeg synes det er problematisk at jenter og gutter deltar i blandede fritidsaktiviteter”. Selv om over halvparten av deltagerne er uenig med utsagnet, er fremdeles nesten 25 % enig med dette utsagnet og dette sier omtrent en fjerde del av svarpersonene som synes det er problematisk med kjønnsblandede aktiviteter i norsk skole. Dette tyder på at er en av utfordringene for norsk skole når det gjelder svømming eller andre idrettsaktiviteter.

Jenter og gutter bør ikke svømme sammen!

Et av spørsmålene som har vært heftig diskutert i den norske debatten om snikislamisering⁶ er at enkelte skoler i Oslo har innført kjønnsdelte gymtimer og svømmeundervisning.

⁶ Etter at Siv Jensen i en tale til Frps landsstyre uttalte at det foregår en «snikislamisering» i Norge og at denne burde stoppes, har debatten rast den siste tiden. Det må vi sette en stopper for. Hvis Frp får fornye Norge, er det norsk lov og norsk styresett som skal gjelde. Vi vil ikke tillate særkrav for noen enkeltgrupper, slo hun fast i sin tale til landsstyret lørdag.

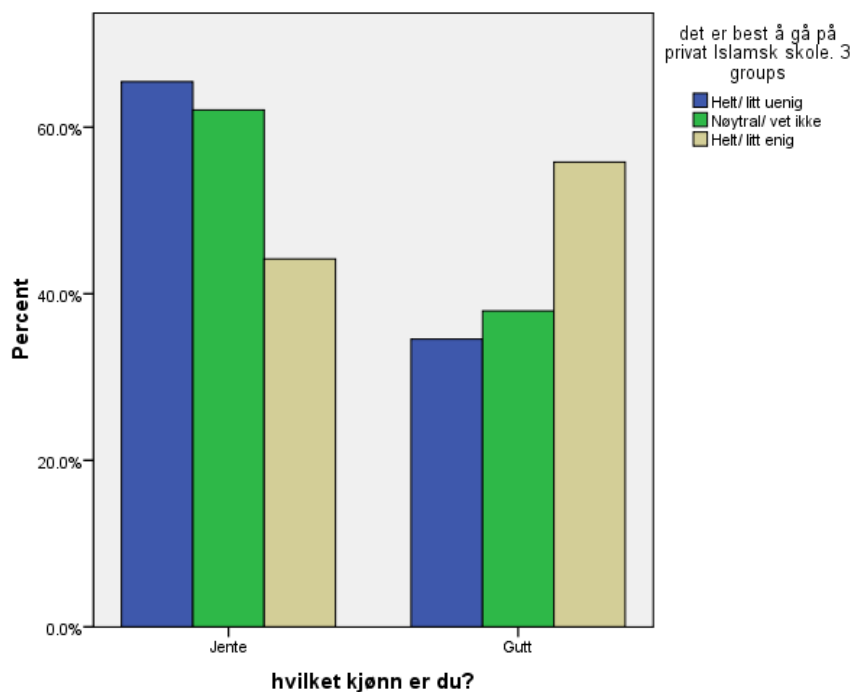
Hun tegnet et dystert bilde av hva som vil skje dersom man tillater særbehandling. Hun viste til Malmö der svensk lov, ifølge Jensen, er erstattet av Sharia-lovgiving i deler av byen og hvor svensk politi knapt våger seg inn i enkelte bydeler Aftenposten(21.02.09).

- Hvis en muslimsk mor hadde spurt om datteren hennes på 11-12 år fikk lov til å svømme med gutter, hva ville du svart?

- Det er ingen tvil om at kjønnsmodne⁷ gutter og jenter ikke bør være lettkledde eller nakne sammen, sier imamen for det Islamic Cultural Centre som er Norges første moské (VG 28.02.09).

Ifølge tabell 5.20, foretrekker et høyt antall av muslimer, overraskende privat islamsk skole selv om det ikke fins i Norge. Dette tallet er høyere enn de som ville trives i skolen i sitt hjemland. En av mulige forklaringer etter min mening kan være at religiøse motiver blant muslimske innvandrere i Norge er sterkere enn andre motiver som for eksempel hjemlandets kulturelle tradisjoner osv. eller andre forklaringer kan være at antall innvandrere som kalles ”praktiserende muslimer” er høyere enn de som hører til liberale/ progressive muslimer i Norge.

Figur 6.4



⁷ (Å være kjønnsmodent regnes ifølge islam ”9” år for jenter og 14 år for gutter).

Det er jentene som er sterk imot å gå på privat islamsk skole mens guttene er for en sãnn type skole. Både gutter og de som ikke er født i Norge er overrepresentert i dette spørsmålet (se i appendiks).

Privat islamsk skole ble for første gang grunnlagt i år 2001 men ble lagt ned i 2004 pga interne konflikter. Grunnet udemokratiske forhold og store konflikter mellom skolens leder på den ene siden og lærerne og foreldrene på den andre ble skolen lagt ned. En privat islamsk skole kan bare bidra til segregering i det norsk samfunnet, mener en del politikere(Dagbladet 05.06.2001).

Sett fra deltagerens ståsted og synspunkter er dette en mulig alternativ til muslimske barn som føler seg isolert og fremmede på norsk skole. I hvilken grad kan dette ønske fra muslimske side være både akseptabelt for norsk samfunnet og nyttig i integreringsspørsmålet skal ikke diskuteres her. Men det som kommer først til synet i en slik skole er at to viktige elementer blir ekstra synlige her. Den ene er etnisitet og den andre er religionen. Dette vil si at en bestemt gruppe innvandrer med en religion som ikke er forenlig i mange områder med stor samfunnets verdier og væremåter samler seg i et atskilt lokal fra vert samfunnet. Rettere sagt en skole med islamsk formålsparagraf i et sekulært samfunn. Hvor godt kan dette bidra til integrering kan det ikke være veldig vanskelig å trekke en fornuftig konklusjon.

6.3.1 Hva er hjemmeundervisning?

Ifølge tabell 5.21 er 14 % enig med utsagnet: ” vi muslimer burde få lov å studere hjemme i stedet for å gå på skole om vi ønsker”.

I Norge har ikke vært hjemmeundervisning så gammelt som for eksempel i USA og England. Vi har hatt hjemmeundervisning i tidligere periode i norsk skolehistorie. På slutten 1980 tallet og fram til 1990 kjenner man til noen enkeltsaker som en opptakt til den moderne hjemmeundervisning i Norge(Beck 2006: 8).

I motsetning til USA og England, er ikke blitt mye forskning på dette området og om dette fenomenet i Norge. Christian W. Beck er en av de få forskere innenfor pedagogisk forskning som har utforsket dette fenomenet i Norge. Han definerer hjemmeundervisning slik i sin avhandling: *Hjemmeundervisning er grunnskoleopplæring foreldrene tar ansvaret for, gitt utenfor skole og tilsvarende den som blir gitt i offentlige skoler*(Beck 2006: 6).

Hjemmeundervisning etter hans definisjon har to ledd: for det første: foreldrene som ikke sender barnet sitt på skolen. For det andre: De underviser barna sine selv.

Grunnskoleopplæringen gitt som hjemmeundervisning, eller "privat opplæring i hjemmen", som det står i loven, er i hjemlet i opplæringslovens paragrafer 2-1, 2-13 og 14-2 som "tilsvarende undervisning"(Beck 2003: 4).

I sin undersøkelse om hjemmeunderviserne i Norge, peker han på noen sentrale motiver for å drive hjemmeundervisning.

Det er signifikant samvariasjon mellom motivene, religion/ livssyn, pedagogisk oppfatning og filosofisk/ ideologiske, som grunner for å begynne med hjemmeundervisning (Beck 2003: 33).

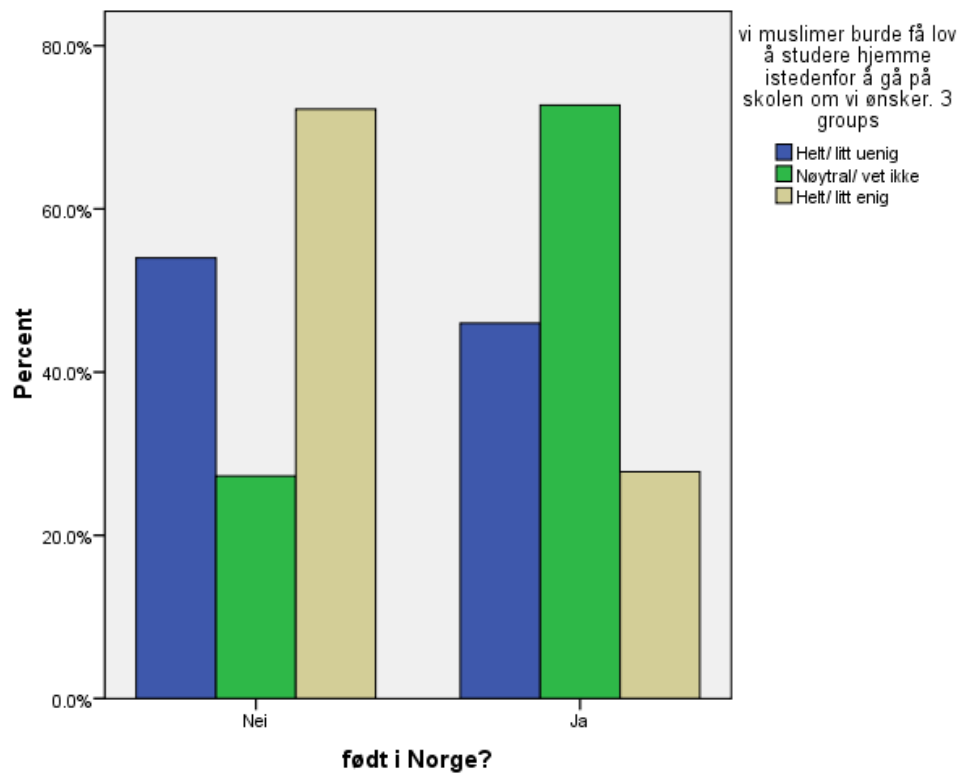
I startfasen av denne undersøkelsen og hele prosjektet mitt fant jeg en gruppe muslimske hjemmeundervisere som levde i et helt parallelt samfunn ved norske samfunnet. De hadde leid inn et lokalt i Tøyen i Oslo og holdt hjemmeundervisning for sine barn. Jeg besøkte lokalet flere ganger mens de holdt på hjemmeundervisning. Denne gruppen er verdimelessig i klare konflikt med skolens og interessenmessig har lite til felles med skolen. De ønsker at barna deres skal oppdras i samsvar med islamsk og Koranens lære og ikke i en norsk skole som de mener er sterk preget av sekulariseringen⁸. En del av innvandrerbarn som hører til i denne gruppen blir også sendt til hjemlandet for å fullføre skolegangen der. Denne gruppen blir ikke sosialisert i det norske samfunnet og de lever for seg selv atskilt fra det norske samfunnet.

⁸ **Sekularisme** er primært den oppfattelse at politiske forhold bør diskuteres uavhengig av religion. Det er således en sekularistisk holdning at stat og kirke/moske bør adskilles til fordel for begge, idet religionerne dermed sidestilles.

Sekularismen i skolesystemet innebærer bl.a. at religionsundervisningen skal være nøytral, formidlende snarere enn forkynnende og at biologiundervisningen skal ta utgangspunkt i den biologiske evolusjonsteori. Og forskningen bør ifølge sekularismen være metodisk uavhengig av forskernes eventuelle religiøse overbevisninger.

<http://en.wikipedia.org/wiki/Secularism>

Figur 6.5



Om vi ser på korrelasjoner mellom denne variabelen og andre bakgrunnsvariabler(appendiks) får vi med oss at det er igjen gutter som er overrepresentative i dette tilfelle. Det er flere gutter enn jenter som er ”enige” i dette utsagnet. De som er også enige i dette utsagnet er de som har vært stort sett enig i variablene 31 – 35 som gjelder om å ha mer islam på skolen og også variablene 23 – 29 som tyder på at svarpersonene er enige om at deres kulturelle bakgrunn er annerledes og derfor må de lære alt på nytt i norsk skole. Dette tyder på at religion er fortsatt en viktig element og motiv for de som velger hjemmeundervisning. Denne 14 % av svarpersonene som er enig med hjemmeundervisningen har sterke meninger i forhold til religiøse spørsmål og danner en undergruppe som skiller seg drastisk fra andre grupper.

6.4 Grad av verdiulikhet med skolen:

Tabellene 5.23 og 5.24 tar for seg spørsmålet om å ha et ønske om ”mer islam på skolen”. Det virker som en selvfølge eller objektiv virkelighet slik P. Berger og T. Luckmann beskriver dette (Berger & Luckmann, 1967) for muslimer å ha mer innblanding av religion og fagopplæring på skolen. Islam er en religion som ikke har vært gjennom sekularisering slik kristendommen har vært. Dette er muligens forårsaket at mange av muslimer ser skeptisk på en sekularisert skole.

I følgende avsnitt viser jeg, hvor tett og sammenvevd er religionen (Din) med hverdaglige gjøremål i islamsk tradisjon.

Det arabiske ordet som brukes om religion, ”din” omfatter hele tilværelsen til en muslim ”Din” eller religion deles i tre deler 1. ”Iman”, 2. ”Ibadat”, 3. ”Muamelat”.

1. Iman, betyr troen. En muslim skal tro på at Gud er en og at Muhammed er hans sendebud.
2. Ibadat vil si alle religiøse pliktene. Dette innebærer at en muslim skal be fem ganger om dagen, faste en måned i ramadan, almissere (gaver til de fattige) og pilegrimsferden til Mekka.
3. Muamelat, dreier seg om mellom menneskelige handlinger, som for eksempel; alle sosiale handlinger som økonomisk, politisk, lovgivning og styremåte for et samfunn. (Grande 2008).

Man kan se hvordan religionen omfatter alle aspekter ved livet. I punkt 3 ligger det et klart og tydelig budskap til enhver muslim til å ta i bruk koranens lære i enhver politisk, økonomisk, lovgivning og styremåte for landet. Rettssystemet og lovgivningen er basert på sharia loven i islam.

Sharia er den religiøse loven som skal være samfunnets lovverk i følge koranen. Gud skal lede mennesket og alle sider ved livet det lever. Jus og teologi blir to sider av samme sak (Grande 2008).

I tabell 5.25 ble deltagerne stilt et spørsmål som tar sikte på koranens plass i hverdagen. Med dette spørsmålet mente jeg å måle muslimenes syns på koran som en kilde til kunnskap.

I det følgende avsnittet tar jeg for meg noen eksempler på at en god del muslimer synes at all kunnskap stammer fra koranen. Koran betyr for dem ” sann kunnskap”. Bakgrunnen for å stille et slik spørsmål var min opplevelse fra et muslimsk land(Iran), som all undervisning og opplæring på skole har vært preget av koranen, hvor koranens lære regnes som vitenskap.

74 % av svarpersonene har vært enig med utsagnet: ” det er viktig å lære koranen for å øke kunnskap”.

Svært mange av muslimer oppfatter koranen som en kilde til all vitenskap og mener at menneskenes vitenskapelige utvikling har forankring i koranen.

... Guds siste sendebud Muhammed (Guds fred være med ham) levde i tørre, ørken omgivelser, hvor folk ikke hadde noe kontakt med havet. Hvis noen påstår at Koranen er Muhammeds (gfvm) verk forutsetter det nesten at man skulle finne ordet ”land” (al-barr) mer enn ordet "hav"(al-bahr), spesielt hvis vi vet at Profeten(gfvm) aldri seilte på havet.

Ordet "hav"(al-bahr) er funnet i 32 vers, mens ordet "land" (al-barr) i 12 vers.

Ordet "tørr del" (yabasin) er funnet i surah Taha (Koran, vers 20). Sidestilt med "land" blir det totalt 13.

Hva er forhold mellom hav og land i disse vers?

"hav" er nevnt 32 ganger.

"land" er nevnt 13 ganger.

Til sammen blir det 45.

$$32 / 45 = 71,111 \%$$

$$13 / 45 = 28,888 \%$$

Dette er presist forhold mellom land og hav på jorden...(Aftenposten 10.07.02).

7. Gruppetilhørighet:

7.1 Teorien om Group og Grid:

Mary Douglas (2004) i sin kulturanthropologiske bidrag lanserer begreper Grid og Group for å forklare hvordan individer knytter seg sammen. Disse to dimensjonene anvendes som to grenser av forskjellige art som mennesker definerer sin tilhørighet gjennom disse. Ethvert individ holder seg til bestemte regler og verdier og samtidig innenfor en fysisk grense.

Ifølge Mary Douglas Group dimensjonen innebærer fysiske grenser som mennesker har mellom seg selv og omverden. Disse grensene er ytre grenser som skiller enkelte gruppe mennesker fra hverandre. Det kan være geografiske grenser eller type formelle grenser som for eksempel medlemskap.

Grid dimensjonen ifølge Mary Douglas innebærer menneskers oppførsel og handlinger i forhold til hverandre(Beck 2006). Religiøse/ kulturelle verdier og regler og individets tilhørighet i disse verdiene danner grunnlaget for grid. Grensene i grid handler stort sett om moralske grenser og hvilke holdninger individet følger med i sine handlinger overfor andre mennesker. Muslimene kan være et eksempel på en folkegruppe med sterk grid. Muslimer har sterk tro på at religiøse regler og lover må holdes i hverdagslige handlinger.

Den norske offentlige skole er en institusjon som kan indikere en sterk felleskap med både grid og group i den forstand at den følger med kulturelle regler. Den er preget av kristendommen og dermed både kulturelle og religiøse regler er tilstedet.

I det følgende vil jeg plassere ulike tendenser blant muslimske innvandrere under fem forskjellige grupper. De fem gruppene fant jeg gjennom analyse av korrelasjoner mellom ulike variabler. Hver gruppe i denne kategoriseringen blir presentert gjennom en variabel. Det vil si en variabel er blitt betraktet som et hovedkjennetegn for hver av de fem gruppene.

Gjennom korrelasjoner mellom flere variabler har jeg oppdaget at fem forskjellige grupper av muslimske innvandrere skiller seg ut.

Måten de svarte på spørsmålene gir grunnlag for gruppe kategorisering. Variablene som er blitt tatt med i denne korrelasjonsanalyse er følgende (se også i appendiks):

5. Er du født i Norge?

8. Har du utdanning fra ditt hjemland?

13. Skolen kommer godt med uansett hva jeg skal drive med seinere.

15. Jeg tror jeg kommer til å få store problemer med å skaffe meg arbeid selv om jeg tar utdanning.

21. Jeg føler meg som en fremmed på skolen.

32. Det er viktig for meg å lære mer om min religion på skolen.

33. Jeg synes det burde være mer undervisning om Islam på skolen.

34. Det er viktig å lære Koranen for å øke kunnskap.

37. Det er ikke lett å være muslim på norsk skole.

39. Jeg synes det er greit å få undervisning om seksualitet på skolen.

48. Det er best å gå på privat Islamsk skole.

49. Vi muslimer burde få lov å studere hjemme istedenfor å gå på skolen om vi ønsker.

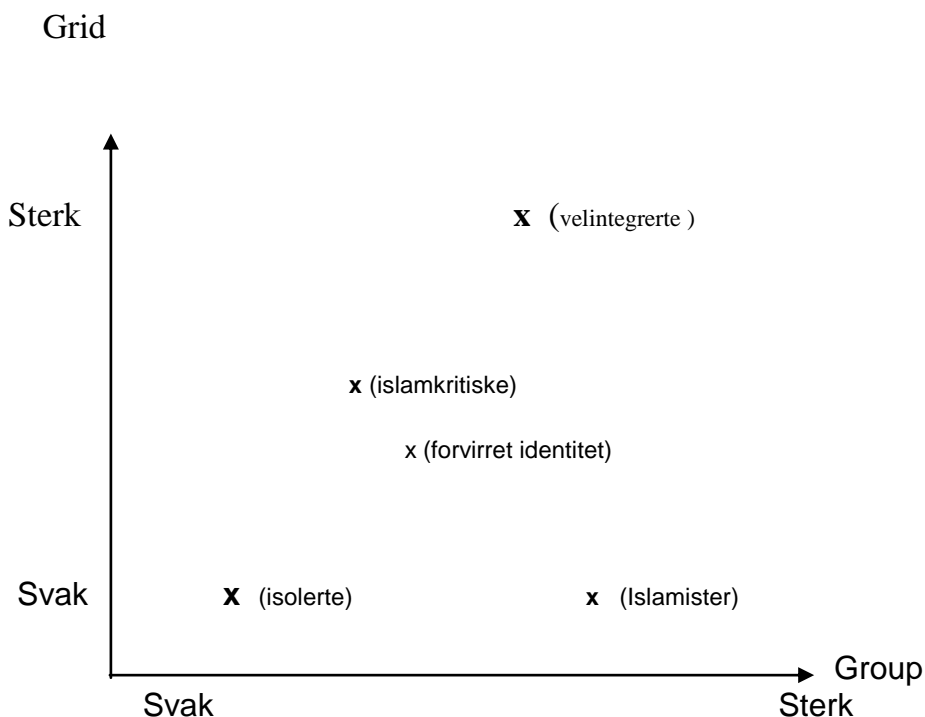
52. Jeg ville trivdes mest på skole i mitt hjemland.

54. Jeg kunne trives på norsk offentlig skole.

Group og grid dimensjonene antyder ulike grader av integrering i det norske samfunnet.

Sterk grid vil si at den aktuelle gruppen er verdimesig meget likt skolens. Svak grid vil si det motsatte.

Sterk group vil si at denne gruppen befinner seg på det norsk offentlige skole mens svak group uttrykker gruppen som er plassert/ ønsker å være utenfor norsk offentlig skole. Jeg har ikke funnet sterk grid med svak group i undersøkelsen min men en gruppe med en såpass sterk grid og svak group fant jeg.



Tabell 7. 1

Tidligere forskning har vist at muslimene i møte med det norske samfunnet forsøker å beskytte sin islamske identitet. Denne identiteten vil være avgjørende for hvilke strategier muslimene velger i møtet med det norske samfunnet. Ahlberg nevner tre strategier:

- integrering i samfunnet uten å gå utenfor islams rammer
- isolasjon fra samfunnet med hensikt å bevare kultur (kultur blir synonymisert med religion)
- konfrontasjon og/eller avstandtagen fra samfunnet med henvisning til islamske verdier(Ahlberg1990).

Gjennom analyse av dataene i min undersøkelse har jeg kommet frem til grupperinger som hver av de gruppene benytter seg mer eller mindre av de ovennevnte strategier. Det som er felles for alle gruppene innenfor islam at ingen vil gå helt utenfor islams rammer.

I det følgende avsnittet prøver jeg å vurdere alle disse fem⁹ undergrupper av muslimer som jeg har funnet gjennom undersøkelsen i forhold til Anton Hoëm sin sosialiseringsteori og prøver å plassere dem under et av de ulike sosialiseringsforløpene.

⁹ Ettersom jeg valgte å dele gruppe fire i to undergrupper (islamister og isolerte), får jeg fem grupper av muslimske innvandrere.

7.2 Ulike sosialiseringsforløp for de ulike grupper.

Velintegrerte :

Denne gruppen består av innvandremuslimer som foretrekker norsk offentlig skole fremfor alternativer som privat islamskole, hjemmeundervisning og skole i sitt hjemland. De befinner seg også i den norske offentlige skole. Svaret på spørsmålet om å få hjemmeundervisning istedenfor å gå på norsk offentlig skole viser en sterk negativ signifikant.

Når de ble spurt om mer undervisning om islam på skole og deres oppfatning om koranen som en kilde for å øke kunnskap er de positive i en viss grad. De skårer en sterk positiv signifikant i 0,01 nivå på spørsmålet om seksuell undervisning på norsk skole og dette vil jeg konkludere slik at de ikke er verdimeslig i klar strid med norsk skole. Denne gruppen er altså en undergruppe som befinner seg igjen i ulike grupper som for eksempel de som er født i Norge. Sterk grid og sterk group er kjennetegnet for denne.

Hvis jeg setter denne gruppen i sosialiseringsmodellen får jeg fellesstrekk med forsterkende sosialiseringsmodellen i følge Hoëm. For denne gruppen følgende punkter er gjeldende:

1. De verdibundne faktorer i skolen(samfunnet) virker identitetsskapende
2. Det eksisterer redskapsfaktorer som får en instrumentell funksjon.
3. Det er verdifelleskap mellom elev(hjem) og skol(samfunn).
4. Det eksisterer interessefelleskap mellom elev(hjem) og skole(samfunn).

Resultatet blir at tidligere sosialiseringen forsterkes(Hoëm 1978).

Denne gruppen i undersøkelsen representerer en type forsterkende sosialisering hvor verdier i hjemme og skole ikke er i konflikt med hverandre. Innvandrere som hører denne gruppen gjennom flere korrelasjoner viser å trives i norsk skole (tabell nr.7.1). De mener at det de lærte hjemme er ikke annerledes enn de lærer på skole og deres erfaringer er brukbar i hverdagen. De føler ikke seg fremmede i norsk skole og de synes det er best å gå på norsk offentlig skole. Det er mest jenter og de som er født i Norge befinner seg i denne gruppen. De er for, alt seksuell undervisning på skole og de har vært med på flere eller mange overnattingsturer arrangert fra skolen.

Både verdimesig og interessemessig er denne gruppen i felleskap med skolen. Vi kan ikke si med stor sikkerhet at denne prosessen tyder på en forsterkende sosialisering men tyngden går mer mot denne type sosialisering.

Forvirret identitet:

Det finnes en annen undergruppe innen gruppen muslimske innvandrere som er født i Norge. Denne gruppen har i noen grad verdiulikheter med skolen, men fremdeles befinner seg på norsk skole. De viser en positiv signifikant på spørsmålet om å få seksuell undervisning på norsk skole, mens samme signifikants nivå får vi gjennom deres svar på spørsmålet om mer islam på norsk skole. Disse svarene gir en middel posisjon til dem i forhold til begge miljøene det vil si hjemme og skolen. De har i en viss grad ulikt verdier med skolens mens de ikke er helt enig med hjemme heller. De befinner seg på norsk skole og foretrekker ikke alternative skoler fremfor norsk offentlig skole. Middels grad og en sterk gruppe kjennetegner denne gruppen altså. Denne undergruppen kan med stor sikkerhet bli vurdert med en re – sosialisering ifølge Hoëm sin sosialiseringsmodell.

Re – sosialisering:

1. De verdibundne faktorer i skolen virker identitetskapende.
2. Det eksisterer redskaps faktorer som får en instrumentell funksjon.
3. Det er verdikonflikt mellom elev(hjem) og skole(samfunn).
4. Det er interessefellesskap mellom elev(hjem) og skole(samfunn).
5. Det samtidig foregår en de – sosialisering.

Resultatet blir det at ny sosialisering foregår(Hoëm 1978).

Den gruppen består av muslimske innvandrere som er født i Norge(tabell 7.1). De er vokst opp i en muslimsk familie og har i en viss grad ulikt verdi med skolens. Hjemmekultur og verdier som familien holder seg til er såpass sterk at de tar med en del av disse i skolen. De ønsker seg mer islam på skolen da de svarer positiv på spørsmålene om å ha mer islam undervisning på norsk skole. Men samtidig er de enig med å få undervisning om seksualitet på skole. Disse barna befinner seg i en vandrende posisjon mellom hjem og skole. De går gjennom en identitetskrise hvor de må ta et valg mellom hjem og skole. De

er i interessesammenfall med skolen og foretrekker gjerne norske offentlige skole fremfor alle andre type alternative skoler. Disse muslimske innvandrergenerasjonen er helt eller delvis uenig å få hjemmeundervisning istedenfor å gå på norsk offentlig skole. De mener også det de lærte hjemme er annerledes enn de lærer på skolen.

I sitt endelige valget mellom hjem og skole virker de verdibundne faktorer i skolen identitets skapende, dermed tar de skolens verdier. I møte mellom verdier fra hjemme og skolens foregår for det første en de – sosialisering prosess og deretter en re – sosialisering. Disse barna blir re – sosialisert i norsk skole og samfunnet.

Islamkritiske:

Denne gruppen presenterer innvandrere som allerede har utdanning fra hjemlandet sitt før de kommer til Norge. De viser sterk negativ signifikant i 0,01 nivå på spørsmålet om å få mer islam undervisning på skole. Men samtidig er de ikke helt enig i å få seksuell undervisning på norsk skole. De foretrekker alle typer alternative skoler fremfor norsk offentlig skole fordi de føler seg fremmede og tror rett og slett får store problemer til å skaffe seg jobb selv om de tar utdanning. De er i klar strid verdimeessig med det islamske kultur og miljøet, mens de ikke har klart ennå å tilpasse seg til det nye samfunnet. De har gått gjennom en lang sosialisering prosess i hjemlandet sitt som ikke gjør det lett for en re – sosialisering i det norske samfunnet. Sterk grid og svak group kjennetegner denne gruppen.

I forhold til Hoëm sine sosialisering modeller kjennetegnes denne gruppen med følgende punkter:

De – sosialisering:

1. De verdibundne faktorer ikke virker identitets skapende på eleven.
2. De verdibundne faktorer får redskaps karakter og en instrumentell funksjon alene.
3. Det eksisterer redskapsfaktorer som får en instrumentell funksjon.
4. Det er verdikonflikt mellom elev(hjem) og skole(samfunn).
5. Det er interessefellesskap mellom elev(hjem) og skole(samfunn).

Resultatet blir at tidligere sosialisering svekkes(Hoëm 1978)..

Denne undergruppen i undersøkelsen min representeres av muslimske innvandrere som allerede har utdanning fra hjemlandet sitt når de kommer til Norge. Det vil si de har gått gjennom i en viss grad sosialiseringssprosess. Disse har tatt for seg verdier fra tidligere samfunnet og har allerede en identitet som er dannet under forskjellige omstendigheter. Kunnskaper og kompetanse som denne gruppen har tilegnet seg er annerledes og den kunne brukes i deres tidligere bosted land. Stort sett er politiske flyktninger eller andre typer flyktninger befinner seg i denne gruppen. En gruppe som har flyktet fra hjemlandet sitt på grunn av deres meninger og deres holdninger og levemåter.

Når grunnlaget for en utvandring har sterke forankringer i personens tenkemåte og holdninger er ikke så lett å gi avkall på den ved ankomst til det nye landet. En slik person vil vanligvis beholde sine meninger og til og med fortsette å kjempe for det han måtte flykte fra hjemlandet sitt. Måten denne gruppen svare på spørsmålene viser seg i hvilke ståsted de snakker og hvordan deltar de i det nye samfunnets hverdag.

Mange av dem har flyktet fra et land som islamistene enten sitter i regjeringmakten eller befinner seg som opprørs grupper. De er blitt med en eller annen måte utsatt for islamistenes grusomhet og derfor er de sterke i mot å få mer islam i det nye samfunnet. Selv om denne gruppe innvandrere regnes som muslimske innvandrere er de sterke imot islamsk holdninger og de ikke vil ha noe med islam å gjøre lenger. Noen av dem har til og med opplevd trauma i forhold til islamistenes grusomhet og dermed enhver religiøse aktiviteter og seremonier virker sterk psykisk belastning for denne gruppen. Mange av denne type flyktninger inkludert meg er blitt torturert med Koranresitasjon i fengselet. Dag og natt ble de nektet å sove under tortur ved at koranresitasjonen ble spilt høyt fra sterke høytalere. Politiske fanger som er blitt torturert og henrettet fordi de ikke sto på bønn og ikke trodde på islam og deres Gud. Disse minnene er sterke nok for å få en til å få psykisk plage resten av livet. Dette kan virke ekstra tungt for dem når de blir spurt om mer islam på skole i det nye landet som de allerede har flyktet til for å glemme alt disse grusomheter.

Det er en sterk negativ signifikant i svaret på spørsmålene om mer islam på norsk skole for denne gruppen. Er ikke helt overensstemmelse mellom deres idealer/ verdier og

normer med skolens. De føler seg fortsatt fremmede i det norske skole og de tror de kommer til å få store problemer for å skaffe seg jobb, selv om de tar høyere utdanning. Denne holdningen og denne type oppfatning av seg selv og det nye samfunnet stammer trolig fra deres politiske tenkningen. De mener at de må lære alt på nytt i det nye samfunnet og spørsmålet er at hvor vanskelig kan det være å gå gjennom en slik sosialiseringprosessen.

Verdiene i vert samfunnet ikke virker identitets skapende for denne gruppen mens deres tidligere erfaringer og kunnskaper er heller ikke helt brukbar.

I korrelasjonstabellen(appendiks) mellom indeksen, ”bruk av tidligere erfaringer” og ”høyere utdanning”, ser vi at en god del av de som har høyere utdanning i sitt hjemland mener at deres tidligere erfaringer ikke er brukbar i norsk skole. Det skjer trolig en de - sosialisering for denne gruppen.

Islamister:

Denne gruppen er en undergruppe av muslimske innvandrere som kan kategoriseres under gruppe fire, men de befinner seg på norsk skole. De føler en sterk verdikonflikt mellom hjem og skole mens de fortsatt går på norsk skole og ønsker seg mer islam undervisning på norsk skole og er mot all undervisning om seksualitet på skolen. De velger en konfrontasjons strategi i forhold til sekulære prinsipper i et demokratisk samfunn og prøver å forandre samfunnet til sin favør. Deres dominerte kultur er hjemmekultur og de følger religiøse lære og deres handlinger er preget av islamske holdninger. De har ekstrem forhold til islamske lære. Gutter og de som ikke er født i Norge er overrepresentert i denne gruppen.

Gruppen som fikk navnet ”islamister” kan gjerne plasseres inn i den ikke – sosialiseringmodellen. Om vi følger Hoëm sine modeller ser vi større fellestrekk mellom denne modellen og denne gruppen. Følgende punkter kan kjennetegne denne gruppen:

Ikke – sosialisering:

1. De verdibundne faktorer ikke virker identitets skapende.
2. Skolens redskaps faktorer ikke får en instrumentell funksjon.
3. Det er verdikonflikt mellom elev (hjem) og skole(samfunn).

4. Det er interessekonflikt mellom elev(hjem) og skole(samfunn).

Resultatet blir at tidligere sosialisering forblir uforandret(Hoëm 1978).

islamister utgjør et mindretall i muslimske innvandrerbefolkningen i Norge ifølge min undersøkelse. De har en sterk ønske om å ikke møte opp på norske offentlig skole. Alle typer alternative skoler som islamsk privat skole og hjemmeundervisning er aktuelt for denne gruppen. Tabellen 5.21 i kapittel 5, viser at 14 % av deltakerne i undersøkelsen ønsker seg hjemmeundervisning istedenfor offentlig norske skole. Familien som disse barna vokser opp i er blant de mest konservative muslimer. Religiøse verdier og holdninger er dominerende i denne familiegruppen og Islam praktiseres på en konservativ måte her. De er mot alle slags undervisning i seksualitet på skole og i deres tanker er norsk skole ekstrem preget av sekulariseringen hvor religiøse verdier og holdninger er fraværende. Det fins interessefellesskap i en viss grad mellom hjem og skole i denne gruppen. Oppdragelse og utdanning har ikke det samme innhold og mål som skolens, ifølge denne gruppen.

Isolerte :

Denne gruppen hovedsakelig føler seg fremmede på norsk skole. De tror de vil få store problemer for å skaffe seg jobb selv om de tar utdanning. De foretrekker alle typer alternative skoler fremfor norsk offentlige skole. De er mot all seksuell undervisning på norsk skole og vil ha mer islam på norsk offentlig skole. De mener at det ikke er lett å være muslim på norsk skole. De ønsker seg helst en skolegang i sitt hjemmeland eller en privat islamsk skole. Denne gruppen velger særlig en isolasjons strategi overfor det norsk samfunnet. De har enten vært på skole i sitt hjemland eller ønsker seg veldig at de kunne fått lov å fullføre utdanningen i hjemlandet sitt. Noen av deltakerne i min undersøkelse har gått en periode på skole i sitt hjemland og disse personene hører hjemme i denne gruppen. Det er nevnt verdi at denne gruppen har en ekstrem oppfatning og forhold til islamske lære og dets regler og lover. De er av mest praktiserende tilhengere av islam.

”Isolerte” enten ikke befinner seg på norsk skole eller har et sterk ønske om å ikke gå på norsk skole.

7.3 Sosialisering og religion:

Ethvert menneskelig sivilisasjon og samfunn har opplevd religion gjennom sin tilblivelse og utviklingen over tid. Det er nesten umulig å finne et samfunn som levde uten religion. Historisk sett er det slik at religion i mer eller mindre grad hadde påvirkning i enhver menneskelige sivilisasjoner. Folkegrupper som levde under sterk styring av religiøse ledere og folkegrupper som befridde seg fra religion styrte stater gjennom opprør. Europa i middelalderen er et godt historisk eksempel på en slik opprør mot religion styrte stater og religiøse ledere som innblandet seg til alle private sfære i folkets liv. Tross alt har religion levd side om side med menneskelige sivilisasjoner gjennom historie. Den setter sin preg på mennesker og deres kultur og væremåte og blir påvirket og forandret av mennesker. En kan muligens påstå at religionens funksjon er knyttet med menneskets indre/ sjelelig liv. Det er noe som mennesket letter etter i religion selv om de som er blitt utsatt for det mest grusomme under religiøse stater.

Tidligere i oppgaven nevnte jeg på begrepene ”savn” og ”mangel” i flyktinger eller innvandrergruppens liv i det nye hverdagen. I dette avsnittet vil jeg peke på begrepet ”savn” i et høyere sjelelig nivå. Det kan være søken etter et ”savn” eller et ”tomhet” i menneskers indre liv som skal utfylles ved hjelp av et ideal som heter religion. Religion kan trolig gi et selv om midlertidig svar på søken etter dette ”savnet”.

Den franske sosiologen Emile Durkheim(1858-1917) har en positiv syn på religion og dets plass i samfunnet. Hans teorier kan tolkes slik at enhver religion har to hovedbestanddeler, nemlig ritene og trosforestillingene. Alle religiøs praksis tjener fellesskapet. Religion har sitt eget språk og ritualer. Alle som har samme språk føler seg sterk tilhørighet til den samme gruppe. Religion er hva et menneske gjør med sin ”ensomhet” (Østerberg 1989).

Det å komme ut av denne ”ensomheten” vil jeg tolke som å fylle ut det ”savnet”. Innvandrere og flyktinger søker etter en felleskap i det nye samfunnet som kan erstatte deres tidligere fellesskapet i hjemlandet. Fellesskapet som de hadde med venner, slektninger, familie og sannsynligvis stor familie og mange bekjente. Religion som felleskap en arena hvor de fleste muslimske innvandrere føler seg et sterk gruppetilhørighet og gir dem en følelse av å være med i sitt eget fellesskap.

Det religiøse språket er egenartet, og virker uforståelig for den som står utenfor fellesskapet. Men for den som deltar i fellesskapet, har den dyp mening(Østerberg 1989:32).

Det er der de føler seg hjemme og skjønner at de har et sterkt sosialbånd i mellom. Vi hører ofte at de muslimske innvandrere kaller hverandre for ”bror”. Med ”bror” mener de ikke et biologisk brorskap men en gruppetilhørighet som binder dem sammen og gir en tilhørighets følelse. De kommer ut av ”ensomheten” sin på den måte.

Karl Heinrich Marx (1818- 1883) den tyske filosofen, sosiolog, økonom og politiskteoretikerens uttalelse høres annerledes ut enn Durkheim sin. Marx i sin berømte uttalelsen om religion, definerer religion som folkets opium (Lawrens & Wishart 1974). Lignende uttaleleser kan man se blant verkene av Bruno Bauer, tysk teolog, filosof og historiker, og Ludwig Feuerbach, tysk filosof og antropolog. Et fellestrekk i utsagnene kan oppfattes slik at de ovennevnte teoretikere anerkjenner en åndelig plass for religionen i menneskets liv som kan forårsake at mennesket klarer seg bedre i vanskelige perioder. Marx mener at mennesker gjennom religionen finner svar på sine uendelige spørsmålene som ennå ikke finnes et vitenskapelig og rasjonelt svar for dem. Utsagnet kan oppfattes slik at religionen kan fungere som et middel for å dempe ned smerten. Spørsmålet er her hva som kan betraktes som et smert i denne diskusjonen? Jeg vil i denne sammenhengen trekke inn muslimske innvandrere som isolasjon i det vestlige samfunnet som en type smerte og ensomhet. I mange tilfelle er de nødt til å komme overens med denne isolasjonen og følelsen om at de ikke hører hjemme her. Smerten av å være ensom og være fremmed i et nytt tilværelse. Jeg mener utsagnet som er sitert fra Marx kan brukes i flere sammenhenger. Hvis vi ser bort det politiske anvendelse av denne utsagnet kommer vi imidlertid til en oppfatning av at religion kan fungere egentlig som en dop for å glemme hvor vanskelig en har i noen områder og perioder i sitt liv. Vi doper oss i religionen for å komme oss bort fra situasjoner som virker diskriminerende og urettferdig. Mennesker søker trøst i religionens ånde for å glemme alt elendige som skjer i livet hans. Vi trøster oss med noe som er idealistisk og er ikke av materialistiske art.

Fredrich Engels(1820 – 1895), som tidligere nevnt (i kapittel 2), tilskriver et kulturell rolle for religionen(kristendommen) som gir motstandsstyrke til mennesket. En vil protestere gjennom sin religion mot den nåværende politisk, økonomisk situasjoner som er av diskriminerende art. Han nevner på konflikten mellom folket og den kongelig tyranniet i

England på 1800 – tallet som et eksempel for religionens rolle i folkelige bevegelse og protest mot den daværende politisk, økonomisk situasjonen. I konflikten mellom tyranniske monarkiet (Stuarts familie) og den vanlige folk(bønder) sto religionen(protestantismen) ved folkets side og ledet dem i deres kamp mot denne tyranniske monarkiet(Lawrens & Wishart, 1969).

7.4 Ren og uren:

Muslimer blir ofte hardt behandlet gjennom media. I det siste årene etter det 11. september 2001 foregikk en nesten demonisering av muslimer gjennom den såkalte krigen mot terrorismen. Deres kulturelle holdninger og væremåter er ofte i fokus og omtalt i media på en negativ måte. Medias negative formidling av muslimske tradisjoner setter sitt preg på folk og skaper fordommer blant majoriteten i det vertsamfunnet. Konsekvensen av det negative fokus på muslimer som en problematisk innvandrerguppe var at konfliktene mellom denne minoritetsgruppen og majoriteten økte i større grad i omfang og nivå. Medias negative fremstilling av muslimer gjør at konflikten blir enda skarpere og integreringen går enda tregere. Det blir dannet to synlige fronter av muslimer og ikke – muslimer i det vestlige samfunnet. Mange mener at innvandring fører til kulturelt berikelse mens noen derimot tar innvandring som en trussel for nasjonalkulturen. Slik står det i kronikken i 18. mars 2006 i aftenposten.

Flere grunner til bekymring!

DET NYE NORGE. Det finnes ikke et stabilt stykke Norge, som nå er i ferd med å ødelegges av et stabilt stykke islam. Virkeligheten er mer komplisert.(aftenposten 24.03.06)

Muslimske innvandrere føler seg nødt til å holde sammen i sin egen gruppe hvor de har respekt for sine kulturelle holdninger og verdier. Hva vil disse grupperinger føre til og hvilke konsekvenser vil ha denne konfrontasjonen? En mulig svar kan være at spørsmålet om ”hvem som hører hvor” nemlig ”ren” og ”uren” dukker opp.

Mary Douglas har lansert i sin bok *Purity and Danger* en teori om hva som er rent og hva som regnes urent eller skittent. Beck(2006) siterer fra M. Douglas at hun fremsetter en hypotese om at det som er skittent er et biprodukt av orden og regler i kulturer og samfunn. Hensikten er å beskytte det rene. Alle samfunn har på den måten en del møkk, noe skittent, som må håndteres(Douglas 2004).

Europa har gått gjennom en lang sekulariseringsprosess hvor religiøsspørsmål er blitt stilt til debatt, noe som ennå er et tabubelagt tema innenfor islam. Norsk kultur er stort sett preget av kristendommen hvor religion regnes som et privat sak. Skolens oppgave oppfattes som kunnskapsformidling og ikke tro. I motsetning til dette har muslimsk kultur som religionen et sentral rolle og enhver daglig gjøremål skal rettes opp mot islamske lære. Møte mellom de to tenkemåter og oppfatninger av religion skaper en konflikt arena.

Ifølge tabell 5.14 mener nesten 39 % av muslimske innvandrere at deres kultur er fremmed, dermed blir de ofte misforstått på skolen. Hvordan reagerer muslimer på dette og hva vil de komme til for å minske denne kulturelle avstanden, tar jeg til drøfting i følgende. Som sagt tidligere, religion er overordnet i en muslimers hverdag og kultur er sterk påvirket av religionen. I min undersøkelse hvor deltakerne blitt spurt om noen påstander om skole, mener nesten 64 % av muslimske innvandrere at det er viktig for dem å lære om islam på skolen. I neste spørsmålet ønsker seg 69 % av deltakerne mer undervisning om islam på skole. Og videre mener nesten 75 % av muslimske innvandrere at det er viktig å lære Koranen for å øke kunnskap.

Disse påstandene kan tolkes på forskjellige måter men etter min tolkning er det slik at så mange prosent av muslimer ennå ikke klarte å skille mellom religion og skolens oppgave. For dem er fortsatt religion overordnet og går foran alle andre offentlige oppgaver. Kunnskap defineres det som blir hentet fra Koranen.

Skole og alt opplærings virksomhet skal være i samsvar med Koranens lære. Islam skal få samme posisjon og samme plass som den har i de mange muslimske land. Konflikt punktet dukker opp her. Kommer disse meningene som regnes som idealer for en god del muslimske innvandrere i overensstemmelse med norsk kultur? Eller kanskje vi kan stille spørsmålet noe annerledes i denne sammenhengen. Er dette en forsvarlig og god måte å gjøre muslimske kultur beder kjent i det norske samfunnet? Svarene på disse spørsmålene kan sikkert variere

fra person til person. Men jeg konkluderer slik at begge partene i denne konflikten vil plassere motparten i det ”urene” situasjonen. Begge partene kan ha meninger om andre parter for at de ikke ligger på sin riktige plassen. Douglas (2004) sier: det som er skittent er ikke skittent i seg selv, men fordi det er plassert der det er.

Mary Douglas mener et samfunn har normer for rett og galt. Overskrider man disse blir man en forbryter som straffes, eller man blir sett på og behandlet som en avviker. En slik renhetsforståelse gjelder også i dagliglivet gjennom de vanlige reglene for alminnelig folkeskikk (Wuthnow 1987. i Beck 2006:174).

Mary Douglas sine hypoteser om kulturell renhet og kulturell klassifisering etter min forståelse egner til i denne sammenhengen som muslimske verdier er i klar konflikt med norsk skolens. Hennes hypotese går ut på plasseringen av det som er urent. Douglas påstår at det som er skittent er det ut i fra sin plassering (Douglas 2004b).

Muslimske innvandres holdninger og verdier avviker i varierende grad fra skolens og samfunnets. De er ikke i klar interessekonflikt med skolen bortsett fra et mindretall i følge undersøkelsen min. Det er de dominerende holdninger og verdier i skole som betraktes som problematisk i forhold til denne innvandrerguppen. Bortsett fra gruppe som ble kalt ”velintegrerte” i avsnittet om grid og group, befinner de andre undergrupper seg på varierende nivået av verdikonflikt med norsk skole. Det er her hvor feil plasseringen skjer. Det fins ikke en entydig og klar definisjon om hva som er galt og hva som er kulturelt akseptabelt. At muslimske innvandrere vil ha mer islam i norsk skole er et spørsmål som må diskuteres, men har den dominerende norsk kultur kapasitet for en slik tilsetning i skole? Her dukker igjen opp spørsmålet om makt og avmakt. Hvem som sitter i maktposisjon og hvem som er i avmakt?

7.5 Sosial ulikhet:

Majoriteten har både midler og muligheter til å sette gjennom sin vilje. Dette kan forklares i forhold til ”makt” og ”avmakt”, som vil si igjen om hvilken side som er i maktposisjon i samfunnet og dermed deres holdning og handling overfor andre parten er mest avgjørende. Med makt menes her i Weberiansk tradisjon som er blitt også diskutert i (Mathisen 1971), sjansen til å sette gjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre i det

kollektive liv skulle gjøre motstand(Mathisen 1971:67). Makt og avmakt er ikke uavhengige av hverandre og det vil si majoriteten sitter ikke i makt uten en minoritetsgruppe som er svake og har en sårbar situasjon. I denne sammenhengen sitter majoriteten i makt posisjon og minoriteten i avmakt.

Makt har flere ansikter å vise seg i samfunnet. En av de mest vanlige som vi ofte kan møte i hverdagen er økonomisk makt. Økonomien har mye å si hvordan personen klarer seg i dagliglivet og i hvilket samfunnslag personen befinner seg. I et klasseskilt samfunn som nå dette handler om å være i makt posisjon eller i den maktesløse side.

Oscar Lewis(1961) har gjennom sine studier av fattigdom i Mexico City gitt oss dyp innsikt om fattigdommens sosiologi. Han viser hvordan materiell fattigdom gjør folk avmektige. Den materielle fattigdommen får en sterk innflytelse på samhandlingen mellom foreldre og barn. Gjennom en rekke sitater fra Oscar i Høgmo(1992) beskrives den avmaktfølelse faren får når han konfronteres med hvordan han etter sin egen mening har mislykkes i å formidle gode verdier til barna sine. Hans verdier framstår ikke som troverdige i barnas øyne, fordi de ikke bringer den materielle lykke familien savner mest, sett med barnas øyne (Høgmo1992: 29).

Den marxistiske definisjon av klasseteorien fastholder at det er en viktig dimensjon som i grunn skiller samfunnet i to motstridende lag. Marx i sin teori presenterer eiendomsforholdet til produksjonsmidlene i et samfunn som danner denne viktige dimensjonen. Ifølge Marx står økonomien sentralt for sosial ulikhet. Max Weber derimot tar flere dimensjoner i betraktning i forhold til klasseforskjeller i et samfunn. I likhet med Marx la Weber vekt på økonomien som en viktig element i sosial ulikhet, men i motsetning til Marx, identifiserte han mange klassesituasjoner avhengig av differensierte ”verdier” og inntresser på markedet. De to klasseteoretikerne skiller seg fra om deres oppfatning av ”makt”. Mens Marx vil likestille makt med økonomisk kapital, er den weberianske tilnærming tilbøyelig å se klasse som en dimensjon av fordelingen av makt i tillegg til statusgruppe og parti. I Webers teori er klasse en av flere kilder til ulikhet, mens statusgruppe er en annen. Felles kultur, gruppeidentitet og liknende livsstil og forbruksmønstre er av de sentrale beskrivelsene for statusgruppe i følge Weber(Helland & Lauglo 2005: 14).

Kort sagt kan man si at klasseskiller reflekterer fordelingen av eiendom, mens statusgrupper er fordelingen av samfunnsmessig prestisje. Begge typer skillelinjer reflekterer fordelingen av makt. Disse skillelinjene kan sammenfalle, men det kan hende at folk fra samme statusgruppe er ulike i klasseposisjoner og omvendt. Klasse kan være grunnlaget for dannelse av statusgrupper, mens ikke nødvendigvis.

Statusgruppebegreper understreker betydningen av livets kulturelle og sosiale dimensjoner som supplement til de økonomiske(ibid). Muslimske innvandrere er med i grupper som både klassemessig og statusgruppemessig danner en underklasse i de vestlige landene. Denne gruppen av innvandrere er blitt i det siste utsatt for demoniseringen fra medias side i de fleste vestlige landene. En som hører i denne gruppen opplever avmakt fra flere sider.

Økonomisk kapital er tradisjonell kapital i betydningen økonomisk ressurser av forskjellig slag(eiendom, penger, produksjonsmidler osv.) kulturell kapital, på den annen side, handler om å være fortrolig med den dominante kultur((Helland & Lauglo 2005: 15). Flere undersøkelser viser at de er blant folkegruppe som har lavere inntekt:

”Sammenlignet med andre elever, har disse ungdommene foreldre med lavere utdanningsnivå, foreldrenes arbeidslivstilknytning er svakere, og foreldrenes yrke er av lavere status og med dårligere inntekt enn hva som er tilfelle for majoriteten”(Bakken 2003:52). I følge min undersøkelse er de også blant de som føler seg kulturellmessig fremmede.

Minoritetsgrupper har også mulighet til å komme seg ut av den avmakt posisjonen om de handler riktig og ved å ikke bidra selv til å danne et negativt bildet av seg selv. Gjennom sine studier viser Oscar Lewis også hvordan folk er i stand til å bygge opp et meningsfylt liv selv under svært mindreverdige materielle betingelser(Høgmo 1992).

Hvordan muslimske innvandrere kommer seg ut av den avmakt posisjonen ifølge min undersøkelse?

Denne følelsen av avmakt varierer i ulike gruppemuslimer i følge min undersøkelse. En gruppe velintegreerte muslimer føler seg ikke i det hele tatt i avmaktposisjon og trekker seg dermed ikke fra vertsamfunnet. Grupper som er i mindre grad integrert, reagerer ulikt på denne avmakten. Generelt sett vil de danne sin egen gruppe for å erstatte avmakten.

Gruppe innvandrere som allerede har hatt høy utdanning i sitt hjemland og opplevde makt i sin tidligere bostedet er blant de vanskelige gruppene, som sakte og sjeldne kommer overens med det nye situasjonen. De har allerede tilegnet seg kunnskaper og kompetanse. Disse kunnskapene betydde makt i hjemlandet, hvor de bodde, men her er det mesteparten av de kunnskapene og kompetansene verdiløse og ubrukelige. Nesten 19 % mener at det de lærte hjemlandet kan ikke brukes på skolen. Mens 17 % mener at de må lære alt på nytt på skolen. Dette viser hvor vanskelig denne gruppen har for å tilpasse seg i det nye tilværelsen. Over 30 % mener også at de får store problemer for å skaffe seg jobb selv om de tar høyere utdanning. Dette vil si at de må ta for seg hvilken som helst jobb for å forsørge seg og familien sin. Vanligvis får stort sett av dem jobb som har lavere status og mindre årsinntekter.

Økonomisk sett befinner de seg i avmakt posisjon hvor de ikke klarer å formidle sine verdier til barna sine fordi de ikke klarer å bringe materielle lykke til familie i barnas øyne.

Den tredje og mest problematiske gruppen er de som trekker seg helt fra det stor samfunnet. 14 % av deltakere i undersøkelsen ønsker seg ikke å delta i det norske skole hverdagen. De vil helst leve i sitt eget samfunn parallelt med det norske samfunnet.

De ovennevnte gruppene danner sine egne grupper som mer eller mindre avviker fra det norske samfunnet mens samtidig får de oppleve ”makt” som de ikke har i storsamfunnet. Disse gruppene danner med andre ord et samfunn, parallelt med storsamfunnet hvor de får muligheter å utfolde seg nesten slik de ønsker. Det er der de føler seg hjemme og deres væremåter og holdninger er akseptert og maktstrukturen er sånn som det var i hjemlandet hvor de kom fra.

8. konklusjoner

8.1.1 Bakgrunnsvariabler:

De 129 som har svart på spørreskjemaene er 54 % født i Norge. Jentene utgjør 58 % av svarpersonene mens guttene er 42 %. Nesten lik kjønnsfordelingen gjør at ingen av kjønnene blir overrepresentert i undersøkelsen. En slik fordeling i netto utvalget kan anses som et representativ kjønnsfordeling i forhold til målgruppe/ målpopulasjonen.

98 % har gått på norsk skole samtidig 72 % har utdanning i en viss grad fra hjemlandet sitt. Et stort antall har hatt utdanning fra hjemlandet og det er en styrke i undersøkelsen min. En som har utdanning fra hjemlandet sitt kan ha mening både fra hjemlandets skole og vertlandets. En annen fordel er i forhold til sosialiseringprosessen, da et individ som er allerede sosialisert i det tidligere samfunnet skal gå i sosialiseringprosessen på nytt igjen. Denne gruppen er aktuelt i å måle hvordan sosialiseringen foregår hos dem også.

Mesteparten av svarpersonene er ungdommer i aldersgruppe 18 – 25 år og utgjør 72 % av hele utvalget, da 21 % er i alder mellom 25- 35. Ungdommer regnes ofte som den aktive og oppdaterte i samfunnet på mange områder og deres deltagelse i undersøkelsen har derfor stor betydning. I dette tilfelle som spesielt dreier seg om skole, kan det telles som et stor pluss for resultatene.

8.1.2 Skolens nytteverdi:

85 % av deltagerne uttrykker et positivt syn på norsk skole og svarer ”helt eller litt enig” på utsagnet ” Jeg trives på norsk skole”. Og hele 88 % mener at det er ”viktig for dem å lære engelsk på skolen” mens over 50 % hevder at de lærer mye matematikk på norsk skole. Det viser seg at mesteparten av deltagerne har positive holdninger om skole generelt, mens over halvparten av svarpersonene er fornøyde med læringsutbytte i realfag timene på norsk skole. Hvis vi snur bildet og ser på den andre halvparten som ikke er fornøyde med læringsutbytte får vi et annerledes bilde av norsk skole i forhold til muslimske elevers oppfatning. Dette vil si at nesten halvparten av deltagerne ikke er fornøyde med læringsutbytte i realfag timene på norsk skole. Dette kommer til uttrykk ved at mange ønsker seg alternative skoler i stedet for

norsk skole. Dette kan være også en av de grunnene at noen foreldre velger å sende barna sine til hjemlandet for å gå på skole.

8.1.3 Kulturforskjeller.

30 % av deltagerne viser en tendens til å være bekymret for å skaffe seg jobb selv om de får høyere utdanning. Denne tendensen viser seg i større grad blant gutter. Trygghet er noe som ikke fins hos denne gruppen av muslimske innvandrere når det gjelder karriere og fremtidige arbeidslivet. Så mange prosent som med andre ord gruer seg til å møte utfordringer i arbeidsliv og som må konkurrere med nordmenn for å skaffe seg jobb er oppsiktsvekkende. Denne utryggheten kan få en til å søke på feil sted for å forsørge seg. Å havne i gjengmiljøer og ende opp med kriminelle er eksempler for noen av risikoene som står overfor denne gruppen.

27 % føler seg fremmede på norsk skole og de som ikke er født i Norge er overrepresentert på dette utsagnet. 39 % peker på at deres kulturelle bakgrunn er ulikt skolens og derfor blir de misforstått på skolen. Kulturforskjeller har alltid vært tema i integreringsdebattene.

Kulturforskjeller hos muslimske innvandrere går enda lengre slik at 19 % gir positive svar på utsagnet: ” Det jeg lærte hjemme kan ikke brukes i hverdagen”. Nesten en fjerdedel av svarpersonene dvs. 25 % synes det er problematisk at jenter og gutter deltar i blandede fritidsaktiviteter.

Gjennom spørsmålene i denne delen uttrykte en del av muslimske innvandrere at deres kulturelle bakgrunn er en hinder til integreringen. De gir et inntrykk av at kulturforskjeller spiller av vesentlige roller for deres fremtidige planer i arbeidslivet. Om de lykkes eller mislykkes i sin hverdag er det kulturforskjeller som har skylden på. De tar bevisst eller ubevisst avstand fra storsamfunnet.

8.1.4 Religiøse holdninger:

Hva blir løsningen? Hvordan kan en gruppe mennesker med en sånn oppfatning og kulturelle bakgrunn komme seg ut av denne situasjonen?

Svarene varierer fra de som velger å delta aktivt i samfunnsdebatter og forandre mønstre og undervisningsmetoder på norsk skole til de som bevisst eller ubevisst trekker seg fra stor samfunnet og velger en isolasjonsstrategi.

68 % ønsker seg mer islam undervisning på norsk skole. Hva ville det innebære at en stor flertall av muslimer ønsker seg mer islam på norsk skole? Som sagt skole er en avspeiling av samfunnet og det kan regnes som et mindre samfunn innenfor det store samfunnet. Med andre ord er skolen en viktig komponent av helhet storsamfunnet. Hvis en gruppe mener at det burde være mer islam på skole, kan det også tolkes som et ønske om mer islam i stor samfunnet. Jeg har nevnt flere steder tidligere at islam er en altomfattende religion og dets lære kommer ikke i samsvar med prinsipper i et sekulært samfunn. Det er rett og slett et sekulært samfunn og følgelig en sekularisert skole som er problematisk ifølge islam, fordi dette sekulariserte samfunnet ødelegger muslimenes religiøse verdier.

74 % mener at ”koranen er en kilde for kunnskap” og om de mislykket i hverdagen og eller blir misforstått det gjelder at nordmenn ikke har peiling om deres religion (islam) og derfor burde det være mer undervisning om islam på norsk skole.

42 % av svarpersonene gir et inntrykk på at de vil helst vurdere en alternativ skole i stedet for norsk offentlig skole at dette alternativet kan være en privat islamsk skole.

14 % går enda lengre og foretrekker hjemmeundervisning i stedet for enhver type skole. Denne gruppen er mest blant personer som ikke er født i Norge (gutter er her overrepresentative).

Det fins to undergrupper blant de som foretrekker hjemmeundervisning for sine barn. Den ene gruppen føler seg isolert fra store samfunnet. De foretrekker gjerne å være en passiv tilskuer i den vert samfunnet og holder sine verdier for seg selv. Det store beskjeftegete for dem er å bevare sine religiøse og kulturelle verdier og å prøve å videreføre dem til neste generasjonen. Denne gruppen fikk altså navnet ”isolerte” i grupperingen i forhold til ”grid” og ”group” dimensjonen.

Den andre gruppen som anses til å være mer problematiske er den som fikk navnet ”islamister”. Denne gruppen er som nevnt tidligere i sterk konflikt med storsamfunnet og det sekulære samfunnets prinsipper. De velger en aktiv strategi overfor stor samfunnet i stedet

for å være en passiv tilskuer. Det er i denne gruppen som ligger i faresone for å bli rekruttert til islamistekstremistene. De vil kjempe for å virkeliggjøre drømmen om en ”global islamsk stat”. For dem som hører i denne gruppen representerer ethvert vestlig samfunn et hinder for en slik drøm og er dermed i veien. USAs krigsføringspolitikk i Midt - Østen, Irak og Afghanistan har vært en kilde for ekstremister som driver med rekrutteringen.

Det fins en tredje gruppe som har utdanning fra hjemlandet og er trolig blant flyktninger som foretrekker skole i hjemlandet i forhold til norsk skole. 23 % av svarpersonene synes de kunne trives best på skole i sitt hjemland.

Men tross alt foretrekker det store flertall av muslimske innvandrere norsk offentlig skole. Dette kan begrunnes ut fra innvandrergruppenes ulike strategi for å gå i integreringsprosessen i det norske samfunnet. 74 % av deltagerne svarer at de kunne trives på norsk offentlig skole.

Jeg har flere ganger vært inne på at for muslimene faller flere sektorer av livet inn under islams lære. Muslimene har enn annen oppfatning av religion enn nordmenn. For en muslim er livet en del av religion og ikke omvendt.

Muslimene bruker begrepet ”din”(arabisk) om islam og dette begrepet omfatter alle aspekter ved et menneskets liv. ”Din” omfatter det alt vi legger i begrepet religion, pluss alt som har med det sosiale, økonomiske, juridiske og politiske liv å gjøre. Det vil si at det egentlig ikke finnes noe område som ligger utenfor islam(Ahlberg 1990). Om vi tar utgangspunktet i de fem søylene i islam (se i kapittel 2) ser vi punkt fire som snakker om Zakat. Zakat betyr – å årlig betale 2.5 % av ens nettoformue som en rituelt rensende sum som skal brukes på de fattige og trengende. Dette kan egentlig regnes som et skattesystem for et land. Det er bare en av flere grunner som viser at islam og sekularitet er to fenomener som er langt unna hverandre. Islam har aldri vært gjennom sekularisering slik kristendommen har vært og derfor er uforenlige med grunnprinsippene i et sekulært samfunn.

Noen tolker islamske lære slik at målet ved islam er opprettelsen av en islamsk stat med prestskapet eller imamer i ledende posisjoner (slik som er nå i Iran), mens andre ser målet som en åndelig virkeliggjørelse av islam. For den sist nevnte gruppe er ikke det uvanlig å høre følgende utsagn: ” Vi må alle bli bedre muslimer slik at vi lar Koranen styre våre liv”(Østberg1992: 34).

Disse to tolkningene kan i undersøkelsen min hovedsakelig relateres til de gruppene som ble kalt ”de isolerte” og ”islamister”. Vi ser at kun en liten gruppe av muslimer som har slike ekstreme oppfatninger av islam.

”Islamister” velger en aktiv konfrontasjonsstrategi overfor vestlige land mens ”de isolerte” foretrekker å være isolert fra samfunnet for øvrig. Islamistene bruker alle midlene til å utøve islamske lære, som for eksempel igangsette ”sharia loven”. De bryr seg om at islam blir presentert til verden sånn som det er i fundamentet. De vil gjøre seg fortjent til frelsen ved å kjempe for å iverksette koranens lære.

”Isolerte” er derimot ikke villige til å gå i krig mot vestlige sivilisasjonen slik ”islamister” gjør. De har en sterk ønske om å bevare sin kulturelle trekk for seg selv og dermed trekker seg i stor grad fra vertsamfunnets forskjellige institusjoner og danne sitt eget lille samfunn parallelt med storsamfunnet.

Skolens, moskeens og hjemmets oppgave i forhold til praktisering av islam:

I de fleste vestlige sekulariserte samfunnene er disse tre arenaer atskilte fra hverandre i forhold til formidling av religionen. I muslimske land overlapper disse tre institusjoner hverandre. Det er ikke så lett å trekke linje mellom disse tre arenaer når det gjelder formidling av religionen og verdier.

I Norge skal den offentlige skole i sin religionsformidling ha en annen profil enn kirke og eventuelt det som formidles hjemme, unntaket er noen få kristne som har dannet privatskoler(Østberg1992:36).

I likhet med kristendommen lever også flere andre religioner i den private sfære hjemmet. Hinduer og buddhister i India og Sri Lanka er eksempler på slike store religioner.

I India og Sri Lanka vil det religiøse liv primært leves ut i hjemmet. Templet og hjemmet vil for mange hinduer og buddhistene supplere hverandre. Hvis man bor eller jobber nær templet, blir et besøk ofte på veien til eller fra jobben. Hvis man ikke har en slik mulighet, besøker man templet bare ved spesielle anledninger(ibid).

I den islamske verden er forholdet mellom hjemmet, moskeen og skole er noe annerledes enn de ovennevnte religioner. Både hjemme tog arbeidsplassen er det vanligste steder for de daglige bønner som regnes som en del av religiøse livet. Moskeen er ikke bare et sted for å utøve de daglige individuelle bønner og fredagsbønner, men også et viktig sted for veiledning i enhver daglige gjøremål. Moskeens rolle omfatter, veiledning, rådgivning og styring av både økonomiske, politiske og moralske handlinger i en muslims liv. Det er her det avgjøres hvordan ”Zakat”(se i side 102) som blir betalt til moskeen skal brukes, og det er her det avgjøres om politiske saker og de andre aktuelle saker i samfunnet og verden.

Skolen i den islamske verden deles i koranskoler og offentlige skoler. Koranskoler finnes i alle muslimske land og islamske miljøer overalt i verden. Til forskjell fra den offentlige skolen, er koranskolen opptatt av bare religionsopplæring og ikke allmennutdanning. Offentlige skoler i mange muslimske land, blant annet Iran er en kombinasjon av religionsopplæring og allmennutdanning. I islamsk tradisjon Sann kunnskap regnes bare kunnskap som tjener religion og dermed er religionsopplæring en del av allmennutdanning i islamske verden. I undersøkelsen min ønsker en stor flertall av muslimer seg mer blanding av islam og religionsopplæring på den offentlige skolens vanlige opplæring.

8.2 Skolens nye utfordringer:

Muslimske barn i den norske skole representerer en utfordring for lærere og skolemyndigheter. Lærere må forholde seg til dette fenomenet på to plan: På den ene siden må lærerne forholde seg til muslimske barn og deres foreldre; og på den andre siden må de forholde seg til sine egne, andre elevers og foreldres holdninger til de muslimske elevene. Praktisering av islam får sosiale konsekvenser. Dette står i sterk kontrast til nordmenns oppfatning om religionens plass i hverdagen. For nordmenn stort sett hører religionen hjemme i den private sfære. Muslimske innvandrere i større grad blander religiøsiteten i den offentlige sfære. Religionen føres rett inn i konkrete offentlige atferdsroller, som nordmenn finner både unødvendig og utidige. Resultatet fra min undersøkelse tyder på at en stor flertall av muslimske innvandrere ønsker seg mer islam på skole, noe som fører til enda en ny utfordring for norsk skole. Hvor mange tolkninger av islam befinner seg blant muslimene i Norge? Og hvilke av disse tolkningene skal legges til grunn for en slik undervisning? Hvilke kvalifikasjoner må kreves av lærere som skal undervise en slik fag? Skal de være imam

utdannet? I så fall hvor og hvordan? Skal utdanningsmyndigheter opprette en slik utdanning og skole for å utdanne kvalifiserte lærere?

Billedforbudet

Tegne- og formingsaktiviteter er integrert i en rekke fag i den norske skolen. Her er det viktig å merke seg billedforbudet i islam. Det er ikke lov å fremstille levende vesener, det vil si dyr og mennesker. Det fins imidlertid forskjellige tolkninger for dette. Enkelte gruppe muslimer, mener at forbudet gjelder statuer eller figurer; mens andre hevder at også bilder er forbudt. Hvordan kan læreren forholde seg til de muslimske barna, som i likhet med alle andre barn gjerne tegner mennesker og dyr?

kjønnssegregering

Kroppsøvingsfaget er et fag der mange muslimske elever har opplevd konflikter. Dette har med kjønnssegregeringen i islam å gjøre. I kroppsøvingstimene blir det ansett som positivt å blande kjønnene, herunder også i svømmeundervisningen. Nesten 25 % det vil si en fjerde del av deltagerne i min undersøkelse har enig med utsagnet: ”Jeg synes det er problematikk at jenter og gutter deltar i blandede aktiviteter”(Tabell 5.19). Muslimske barn på sin side blir oppdratt til å ha en begrenset omgang med det annet kjønn. Kroppsøvingstimene oppleves da gjerne som å "gå over streken" for hva som er akseptabelt i følge islamsk tradisjon. Islam definerer kroppen som privat og derfor må man ikke under noen omstendighet viser seg naken for hverandre. Selv små barn bader med trusen på. Dette begrenser seg imidlertid ikke til selv å ikke vise seg naken. Man skal heller ikke se andre uten klær.

Matvaner:

Et annet området av islamske regler blir aktualisert ved heimkunnskap. Dette aktuelle område er nemlig matvaner og spiseforskrifter. Ifølge koranen er det forbudt å spise

svinekjøtt og enhver tilsetningsstoffer av svin i mat, som for eksempel fett, gelatin osv. I tillegg spiser mange muslimer bare kjøtt som er halal. Det vil si ritual slaktet altså. Blant muslimene hersker det til dels stor usikkerhet om hvilke matvarer som inneholder svin eller ikke. Denne usikkerheten følger med muslimske barna inn på skolekjøkkenet også.

I tillegg er det også muslimenes fastemåned ”Ramadhan” som skal taes hensyn til.

Muslimene som er kjønnsmodne skal faste en måned i året. Dette blir problematisk når barna går på skolen og skal delta i vanlige aktiviteter. Kroppen vil naturlig være svakere, mens barna ikke spiser etter soloppgangen. Skolen skal selvfølgelig ta hensyn til disse barn som faster og dermed ikke klarer å delta i vanlig undervisning og følge med skolen i en hel måned.

Lista over de spesielle normer og regler som muslimene følger og bringer med seg inn i skolegården og dermed i undervisningstimene er mye lengre enn det som allerede er blitt omtalt gjentatte ganger både i media og offentlige debattene. Spørsmålet her vil rettes opp mot skolemyndighetene og politikerne som må ta stilling overfor slike utfordringer. Hvordan skal lærere i den norske skole forholde seg til barnas praktisering av islam, og samtidig sørge for full deltakelse i undervisningen? Hvilke ting må barna praktisere, og hvilke ting må legges til side? Rettere sagt: Hvor langt skal skolen gå for å tilpasse seg enkelte elevers kultur og religion?

8.3 Integrering: Hvor går grensene?

Grunnideen bak integrasjonsteorien er at samfunnets etniske grupper skal kunne bevare deres kulturelle særpreg, samtidig som samfunnets felles normer overholdes(Hamburger1989: 40).

Integrasjonsprinsippet innebærer at innvandrere bevarer noen trekk av sin egen kultur og gir avkall på andre for å ta opp trekk fra vertsamfunnet og dermed majoritetskulturen.

Majoriteten vil samtidig tilpasse seg ved minoritetskulturen og gi rom for

minoritetsgruppens kulturelle trekk. Ved en slik gjensidig respekt og toleranse skapes en ny felleskultur der hver enkelt kultur bevarer en rekke grunnleggende trekk og utvikler dem til harmonere med omgivelsene(Haagensen1990: 36). Integrasjonen forventes anerkjennelse for eksistensen av ulike etniske og kulturelle grupper innenfor et samfunn som har basis i en felleskultur.

Ideen om kulturpluralsime er knyttet opp mot integrasjonsteorien i et flerkulturelt samfunn. For å skape en felleskultur det kreves at samfunnets ulike grupper gir opp enkelte trekk ved sin kultur og tradisjon.

Det å flytte fra et land og å bosette seg i et nytt land, innebærer i seg selv å forandre på og å tilegne seg nye skikker og levemåter og samtidig gi opp andre. En naturlig følge av migrasjon er å forandre på og å tilegne seg nye skikker og samtidig gi opp andre. Innvandrere bringer med seg nye levemåter, tilnærminger og verdier inn i et allerede etablert samfunn. I denne situasjonen, er det institusjoner, kultur og organisasjoner i vertsamfunnet som skal være tilbøyelig til å motta de nye kulturtrekkene. Et Spørsmål i forhold til dette kan det være:

Hvor tilbøyelig er vertsamfunnet for å ta imot de nye kulturtrekkene?

Integreringen krever gjensidig tilpasning, samtidig som forventes om respekt for innvandreres språk og kultur. Problemene er i den forbindelse mange. Det finnes mange tradisjoner og kulturelle trekk som er i stor kontrast med storsamfunnets. Det finnes for eksempel noen grupper innefor innvandrerislamere som har tradisjon på kjønnssegregering eller omskjæring av kvinner. Svømmeundervisning og gym timene er et annet området i det man kan kalle kjønnssegregering i islamsk tradisjon. Nylig debatten om hijabsaken i politiet og konflikten om Muhammed karikaturer for et par år siden og mange andre eksempler. Hvordan skal de som holder på med sånne holdninger, tilpasse seg til norske samfunnet? Hva er det som regnes for grunnleggende elementer i en kultur her og hva som kan gis opp? Hvem skal eventuelt gi opp sine kulturelle trekk i denne konflikten?

Kildeliste

Ahlberg, Nora. (1990): ”*Muslimer i møte med det norske samfunn, det norske samfunn i møte med muslimer*” I Rellief, vol. 128årg. (1990). Tapir Forlag: Trondheim 1990.

Bakken, Anders(2003): ”*Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?*” Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring – NOVA. Rapport 15 – 03.

Beck, Christian W. (1990):” *Det organiserte vannvidd. et kritisk blikk på barns og ungdoms oppvekst i 90-åra*”(1990). Opplandske bokforlag.

Beck, Christian W.(2003):” *Hjemmeunderviserne i Norge – en spørreskjemaundersøkelse. . forskningsrapport. Pedagogisk forskningsinstitutt*”. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo. Undervisningspublikasjoner 2003.

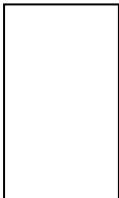
Beck, Christian W.(2006):” *Den moderne hjemmeundervisning i Norge – beskrivelse, analyse og drøfting*”. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitet i Oslo 2006.

Berg, Einar(1980): “*Koranen. Oversettelse*”. Universitetsforlaget: Oslo 1980.

Berger, P. og Luckmann T. 1967: “*The social Construction of Reality*”. Harmondsworth: Penguin

Bruhn – Jensen, Klaus(2002): “*The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research*”. I: Klaus Bruhn – Jensen(ed): A Handbook of media and communication research. Qualitative and quantitative methodologies. Routledge.

Douglas, Mary(2004b): “*Purity and Danger*”. Routledge. London



Douglas, Mary(2004): "*The Cultural Anthropology of Mary Douglas*", i (Red.)
Wuhnow, R; Hunter, J.D; Bergesen, A. & Kurzweil, E.

Frønes, Ivar (1994): "*De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*". Universitetsforlaget, Oslo.

Grande, Øiestad, Sidsel (2008): "*Norsk skole i møte med islam, i Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*". Ny revidert utgave; Therese Sand(Red.). Bøyesen.
Grande. Ståsett. Øzerk. Cappelen akademisk forlag.

Hamburger, Charlotte (1989): "Assimilation eller integration? Dansk innvandringspolitikk og tyrkisk kvinner". *Politica*, Århus 1989.

Helland, Håvard & Lauglo, Jon(2005): "*Hovedfunn og hovedkonklusjoner & kap. 1: Innledning*", i : Har frittstående grunnskoler økt segregeringen. Konsekvenser av en ny lov om frittstående skoler – baselinerapport II: Elevsammensetningen 2005.

Hoëm, A(1976): "*Makt og kunnskap*". Oslo: Universitetsforlaget.

Hoëm, A(1978): "*Sosialisering, en teoretisk og empirisk modellutvikling*". Universitetsforlaget AS 1978.

Høgmo, Asle(1992): I: "*sosialisering i dag*": (Red.) Therese Sand, Wenche Walle – Hnasen. Ad Notam Gyldendal A/S 1992.

Haagensen, Eva, Kvisler, Laila og Birkeland, Tor G. (1990). : "*Innvandrere – gjester eller bofaste? En innføring i norsk innvandringspolitikk*". Gyldendal Norsk Forlag A/S, Oslo 1990.

Kerlinger, F. N. (1970): "*Foundations of Behavioral Research*". Holt, Reinhart & Winston. London.

Kleven*, Thor Arnfinn (2002):): I : "*Innføring i pedagogisk forskningsmetode*". En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Oslo. Unipub Forlag.

Kleven, Thor Arnfinn (2002):): I: "*Innføring i forskningsmetodologi*". (Red.) Lund Thorleif. Unipub forlag og forfatteren 2002.

Kunz, E. F. (1973): "The refugee in flight. Kinetic models and forms of displacement". I: *The International Migration Review*. Nr.7 sommer.

Larsen*, A., Skogen, E. og Haugen, R. (red.) (2006):" *Barn og unges læringsmiljø 2 - med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*", Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Larsen, Lena(1996): "Å være muslim i norsk skole", Schola, 1996:

<http://odin.dep.no/html/nofovalt/depter/kuf/publ/schola/1996-04/muslim.htm>

Lauglo, Jon(1996): "Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole". *UNG forskraport 6- 96*. Oslo: NOVA.

Lauglo, Jon(2004): "Innvandrerungdommers anspennelse på skolen", i (Red) Aasen, Peter; Foros, Per Bjørn & Kjøl, Per. *Pedagogikk og politikk*. 2004.

Lawrens & Wishart (1974): "*Karl Marx, German Ideology, 1846*" (London: Lawrence and Wishart), 1974. <http://asre-nou.net/php/view.php?objnr=282>

Lawrens & Wishart(1969): "*Friedrich Engels, Anti-Dühring*"(London :Lawrence and Wishart, 1969), pp. 121-22, 407. <http://asre-nou.net/php/view.php?objnr=282>

Lund, Thorleif(2002): I: " *Innføring i forskningsmetodologi*". (Red.) Lund Thorleif. Unipub forlag og forfatteren 2002.

Mathisen, Thomas (1971): " *Det uferdige: bidrag til politisk aksjonsteori*". Oslo: pax

Mead, G. H.(1974): "*Mind, self and society*". Chicago: University of Chicago Press.

Morken, Ivar(2006):" *Normalitet og avvik, spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*". Cappelen Akademisk Forlag AS, Oslo 2006

Nissen, Anne Kari(1984):" *Muslimske barn i Egypt. En sammenligning av riter blant landsbybefolkningen i øvre Egypt og Kairos middelklasse*". Hovedoppgave i religionsvitenskap, Oslo 1984.

Quinn, Patton, M.(1990): "*Qualitative Evaluation in Research Methods*". Sage. London.

Rian, Dagfin (1990): ”*KULTUR – RELIGION – IDENTITET. Norsk samfunn og skole som møtested for kultur*”. Redigert av Erik Karlsaune og Dagfin Rian. Tapir forlag 1990.

Rian, Dagfin, og Eidhamar, Levi Geir (1999):” *Jødedommen og islam*”. Kristiansand høyskoleforlag 2. utg. 1999.

Sand, Therese(1992): I:” *sosialisering i dag*”: (Red.) Therese Sand, Wenche Walle – Hnasen. Ad Notam Gyldendal A/S 1992.

Sand, Therese(2008): i:” *flerkulturelle virkelighet i skole og samfunn*”. Ny revidert utgave; Therese Sand(Red.). Bøyesen. Grande. Ståsett. Øzerk. Cappelen akademisk forlag.

Wikan, Unni (1995): ”*Mot den ny norsk underklasse, Innvandrere, kultur og integrasjon*”. Gyldendal Norsk forlag. Oslo 1995

Østberg Sissel (2006):HiO Undersøkelse:” *Skolegang i Pakistan. Barn med innvandrerbakgrunn som går på skole i foreldrenes opprinnelsesland*”. Sissel Østberg (Prosjektleder). Avdeling for lærerutdanning. Høgskolen i Oslo. Mai 2006.

Østberg, Sissel (1992):”*Koranen, bibelen eller mønsterplanen? Om verdipluralismen i den flerkulturelle skole*”. Cappelens Forlag a. s 1992

Østerberg, Dag(1989): I: ”*Oppdragelse til det moderne*”, Emil Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Piere Bourdieu. Universitetsforlaget AS 1989.

Nett kilder:

Aftenposten(03.02.06) http://www.aftenposten.no/kul_und/litteratur/article1214226.ece

Aftenposten(21.02.09): <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article2939883.ece>

VG(28.02.09) (<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/norsk-politikk/artikkel.php?artid=537126>

(islamic.no) NETT kilde: <http://www.islamic.no/>

(alislam.org) nett kilde : <http://www.alislam.org/islam/>

<http://www.alislam.org/quran/about-quran.php>

SSB(2007) nett kilde : <http://www.ssb.no/innvbef/>

Dagbladet 05.06.2001: <http://www.dagbladet.no/kultur/2001/06/05/261721.html>

(Aftenposten 10.07.02): <http://debatt.aftenposten.no/item.php?GroupID=57&ThreadID=9155>

Andre relevante kilder som kan brukes for mer info:

(Islamisering.no): http://islamisering.info/Islam_og_terrorisme.php

islam i Norge: <http://folk.uio.no/leirvik/tekster/IslamiNorge.html#organisasjonar>

"<http://www.onlineislamicstore.com/books-the-qur-an.html>"

9. Appendiks

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

Christian W. Beck
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 10.03.2008

Vår ref: 18467 / 2 / SF

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.01.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18467	<i>Muslimske innvandrers syn på norsk skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Christian W. Beck</i>
Student	<i>Masoud Ebrahimnejad</i>

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

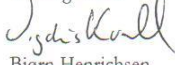
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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, 01.06.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Solve Fauskevåg

Kontaktperson: Solve Fauskevåg tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Masoud Ebrahimnejad, Frydenberg vei 41, 0575 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@svt.uit.no

9.1 spørreskjema:

Vennligst skriv inn svaret på følgende spørsmål om deg selv.

1. Hva jobber du med: _____
2. Hvor gammel var du når du kom til Norge _____ år
3. Fra hvilket land kommer moren din?: _____
4. Fra hvilket land kommer faren din?: _____

Om din skolegang

Svar ja eller nei på følgende spørsmål:

	Ja	Nei
5. Er du født i Norge?		
6. Har du gått på norsk skole?		

Hvis ja på spørsmål 6:

	Barneskole	ungdomskole	Videregående/voksen opplæring	Universitet/høyskole
7. På hvilken trinn har du gått på norsk skole?				

8. Har du utdanning fra ditt hjemland?	Ja	Nei

Hvis ja på spørsmål 8:

	Barneskole	Ungdomskole	videregående	Universitet
9. Hva er høyeste fullførte utdanning i ditt hjemland?				

Hvor enig er du i de følgende påstandene om norske skole?

(Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
10. Jeg trives/trivdes på norsk skole.					
11. Jeg anser skolen som viktig for min fremtid.					
12. Jeg synes jeg lærer mye på skolen.					
13. Skolen kommer godt med uansett hva jeg skal drive med seinere.					
14. Jeg synes jeg lærer mer i friminuttene enn i timene.					
15. Jeg tror jeg kommer til å få store problemer med å skaffe meg arbeid selv om jeg tar utdanning.					
16. Det er viktig for meg å få gode karakterer.					
17. Det er viktig for meg å lære engelsk.					
18. Det er viktig for meg å lære matematikk.					
19. Jeg lærer mye matematikk på skolen.					
20. Jeg lærer mye engelsk på skolen.					

Hvor enig er du i de følgende påstandene om forholdet mellom hjem og norske skole?

(Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
21. Jeg føler meg som en fremmed på skolen.					
22. Det jeg lærte hjemme/hjemlandet kan ikke brukes på skolen.					
23. Jeg tror jeg må lære alt på nytt på skolen.					
24. Jeg lærer mest hjemme.					
25. Det jeg lærer hjemme er viktig for meg.					
26. Det jeg lærer hjemme kan jeg bruke i hverdagen.					
27. Lærerne har ikke kunnskap om min kultur.					
38. Min kultur er fremmed, dermed blir jeg ofte misforstått på skolen.					
29. Det jeg lærer på skolen er ofte annerledes enn det jeg lærer hjemme.					
30. Det jeg lærer på skolen er viktig for meg.					

Hvor enig er du i de følgende påstandene om skole?

(Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
31. Det er viktig for meg å lære om alle religioner på skolen.					
32. Det er viktig for meg å lære mer om min religion på skolen.					
33. Jeg synes det burde være mer undervisning om Islam på skolen.					
34. Det er viktig å lære Koranen for å øke kunnskap.					
35. Det å lære Koranen kan styrke min tro.					
36. Jeg lærer nok om min religion hjemme.					
37. Det er ikke lett å være muslim på norsk skole.					
38. Det er ikke problematisk å feire mine religiøse høytider på skolen.					
39. Jeg synes det er greit å få undervisning om seksualitet på skolen.					
40. Jeg synes det burde vært undervisning om seksualitet fra barneskole.					
41. Jeg synes det burde vært undervisning om seksualitet fra ungdomskole.					
42. Jeg synes det burde vært undervisning om seksualitet fra videregående.					
43. Jeg synes det er problematisk at jenter og gutter deltar i blandede fritidsaktiviteter.					

Om vennskap (Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Ingen	Få	Noen	Mange
44. Hvor mange norske venner har du?				
45. Hvor mange venner har du som er innvandrere?				

Skole arrangement (Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Aldri	Noen få ganger	Mange ganger
46. Har du vært med på overnattingsturer arrangert av skolen?			
47. Har du vært med på ulike idrettsaktiviteter fra skolen?			

Hvor enig er du i de følgende påstandene? (Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
48. Det er best å gå på privat Islamsk skole.					
49. Vi muslimer burde få lov å studere hjemme istedenfor å gå på skolen om vi ønsker.					
50. Jeg ville vært mer fornøyd om jeg kunne studere hjemme istedenfor å gå på skolen.					
51. Jeg kunne trives på Islamsk skole.					
52. Jeg ville trivdes mest på skole i mitt hjemland.					
53. Det er best å gå på norsk offentlig skole.					
54. Jeg kunne trives på norsk offentlig skole.					

Litt om deg

55. Hvilket kjønn er du?

Jente	<input type="checkbox"/>
Gutt	<input type="checkbox"/>

56. Hvor gammel er du?

Jeg er i alderen mellom:	18 - 25	25 - 35	35- 45	45-55
--------------------------	---------	---------	--------	-------

Er det noe du mener burde vært annerledes i norsk skole? _____ -

• **kodebok:**

Variabel 1 Skjemanummer

Variabel 2 Hva jobber du med?

Arbeidsledig = 1 Student = 2 Student/deltid jobb = 3 I arbeid = 4

Variabel 3 Ankomst alder

Født i Norge = 1 (1 – 18 = 2) (18 – 25 = 3) (25-35= 4) (35 – 45= 5)

Spørsmål om foreldrenes hjemland bakgrunn

(Pakistan ,Marokko, Tunisia, Ghana, Jemen , Syria, Algeria) = 1 (Somalia , Irak, = 2)

(Iran, Tyrkia , Afghanistan, Palestina, = 3)

Europa= 4

Variabel 4 Om mors hjemland bakgrunn

Variabel 5 Om fars hjemland bakgrunn

Om din skolegang

Nei = 1 Ja = 2

Variabel 6 født i Norge?

Variabel 7 gått på norsk skole?

Variabel 8 hvilken trinn på norsk skole?

Ingen = 1 Grunnskole = 2 Grunnskole/ videregående = 3

VG/ Universitet/ høyskole = 4 Alle = 5

Variabel 9 utdanning fra hjemlandet

Nei = 1 Ja = 2

Variabel 10 høyest fullført utdanning i hjemlandet

Barneskole = 2 Ungdomskole = 3 Videregående = 4 Universitet = 5

Ingen = 1

Påstander om norsk skole

Helt enig = 5 litt enig = 4 nøytral/ vet ikke = 3 Litt uenig = 2 Helt uenig = 1

Variabel 11 Trives på norsk skole

Variabel 12 Skolen som viktig for min fremtid

Variabel 13 Lærer my på skolen

Variabel 14 Skolen kommer godt med uansett hva jeg skal drive med seinere

Variabel 15 Lærer mer i friminuttene enn i timene

Variabel 16 Jeg får store problemer med å skaffe meg jobb seinere selv om jeg har utdanning

Variabel 17 Viktig å få gode karakterer

Variabel 18 Viktig å lære engelsk

Variabel 19 Viktig å lære matematikk

Variabel 20 jeg lærer my matematikk på skolen

Variabel 21 jeg lærer my engelsk på skolen

Påstandene om forhold mellom hjem og norsk skole

Helt enig = 5 litt enig = 4 nøytral/ vet ikke = 3 Litt uenig = 2 Helt uenig = 1

Variabel 22 føler meg som en fremmed på skolen

Variabel 23 Det jeg lærte hjemme kan ikke brukes på skolen

Variabel 24 Jeg tror jeg må lære alt på nytt på skolen

Variabel 25 Jeg lærer mest hjemme

Variabel 26 Det jeg lærer hjemme er viktig for meg

Variabel 27 Det jeg lærer hjemme kan jeg bruke i hverdagen

Variabel 28 lærerne har ikke kunnskap om min kultur

Variabel 29 Blir misforstått fordi min kultur er fremmed

Variabel 30 Det jeg lærer på skolen er i kontrast med hjemme

Variabel 31 Det jeg lærer på skolen er viktig for meg

Påstandene om holdninger og verdier i forhold til skolen

Helt enig = 5 litt enig = 4 nøytral/ vet ikke = 3 Litt uenig = 2 Helt uenig = 1

Variabel 32 Viktig å lære om alle religioner

Variabel 33 Viktig å lære om Islam på skolen

Variabel 34 Mer undervisning om Islam på skolen

Variabel 35 Viktig å lære Koran for øke kunnskap

Variabel 36 Å lære Koran styrker min tro

Variabel 37 Jeg lærer nok om Islam hjemme

Variabel 38 Det er ikke lett å være muslim på norsk skole

Variabel 39 Det er ikke problematisk å feire islamske høytider på norsk skole

Variabel 40 Greit å få undervisning om seksualitet på skolen

Variabel 41 Det burde vært undervisning om seksualitet fra barneskolen

Variabel 42 Det burde vært undervisning om seksualitet fra ungdomskolen

Variabel 43 Det burde vært undervisning om seksualitet fra videregående

Variabel 44 Det er problematisk at jenter og gutter deltar i blandede fritidsaktiviteter

Om vennskap

Ingen = 1 Få = 2 Noen = 3 Mange = 4

Variabel 45 Hvor mange norske venner?

Variabel 46 Hvor mange innvandrere venner?

Deltagelse i skole arrangement

Aldri = 1 Noen få ganger = 2 Mange ganger = 3

Variabel 47 Vært med på overnattingsturer arrangert av skolen

Variabel 48 Vært med på ulike idrettsaktiviteter fra skolen

Påstander om privat Islamsk skole og offentlig skole

Helt enig = 5 litt enig = 4 nøytral/ vet ikke = 3 Litt uenig = 2 Helt uenig = 1

Variabel 49 Best å gå på privat Islamsk skole

Variabel 50 Muslimer burde få lov til hjemmeundervisning

Variabel 51 Ville vært fornøyd med hjemmeundervisning

Variabel 52 kunne trives på Islamsk skole

Variabel 53 Ville trives på skole i hjemlandet

Variabel 54 Best å gå på norsk offentlig skole

Variabel 55 kunne trives på norsk offentlig skole

Variabel 56 kjønn

Jente = 1 Gutt = 2

Variabel 57 alder

(18 – 25) = 1 (25 – 35) = 2 (35 – 45) = 3 (45 – 55) = 4

9.2 Indekser

Skolens nytteverdi

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
11. Jeg anser skolen som viktig for min fremtid.	5	4	3	2	1
13. Skolen kommer godt med uansett hva jeg skal drive med seinere.	5	4	3	2	1
16. Det er viktig for meg å få gode karakterer.	5	4	3	2	1
30. Det jeg lærer på skolen er viktig for meg.	5	4	3	2	1

Max 20 min 4

Grad av verdiulikhhet med skolen.

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
21. Jeg føler meg som en fremmed på skolen.	5	4	3	2	1
33. Jeg synes det burde være mer undervisning om Islam på skolen.	5	4	3	2	1
29. Det jeg lærer på skolen er ofte annerledes enn det jeg lærer hjemme.	5	4	3	2	1
37. Det er ikke lett å være muslim på norsk skole.	5	4	3	2	1

Max 20 min 4

Grad av integrering

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
43. Jeg synes det er problematisk at jenter og gutter deltar i blandede fritidsaktiviteter.	1	2	3	4	5
52. Jeg ville trivdes mest på skole i mitt hjemland.	1	2	3	4	5
49. Vi muslimer burde få lov å studere hjemme istedenfor å gå på skolen om vi ønsker.	1	2	3	4	5
51. Jeg kunne trives på Islamsk skole.	1	2	3	4	5

Del 2: Grad av integrering				
	Ingen	Få	Noen	Mange
44. Hvor mange norske venner har du?	1	2	3	4

	Aldri	Noen få ganger	Mange ganger
46. Har du vært med på overnattingsturer arrangert av skolen?	1	2	3
47. Har du vært med på ulike idrettsaktiviteter fra skolen?	1	2	3

Min 7 max 30

Indeks bakgrunn erfaringer

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
22. Det jeg lærte hjemme/hjemlandet kan ikke brukes på skolen.	1	2	3	4	5
23. Jeg tror jeg må lære alt på nytt på skolen.	1	2	3	4	5
26. Det jeg lærer hjemme kan jeg bruke i hverdagen.	1	2	3	4	5
29. Det jeg lærer på skolen er ofte annerledes enn det jeg lærer hjemme.	1	2	3	4	5

Min 4 max 20

Korrelasjoner mellom indekser:

	Skolens nytteverdi	Grad av integrering	Mineerfaringer kan ikke brukes	Grad verdiulikhet
Skolens nytteverdi	1.000	.120	-.061	-.199
Grad av integrering	.120	1.000	-.383**	-.435**
Mineerfaringer kan ikke brukes	-.061	-.383**	1.000	.615**
Grad av verdiulikhet	-.199	-.435**	.615**	1.000

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Korrelasjoner mellom indekser og enkelte variabler:

	Grad av verdiulikhet med skolen	Skolens nytteverdi	Grad av integrering
Hvilket kjønn er du?	.205*	_____	-.217*
hvor gammel var du når du kom til Norge?	_____	_____	-.287**
Har du utdanning fra hjemlandet?	.226*	_____	-.326**
født i Norge?	-.070	_____	_____
Hva er høyest fullført utdanning i ditt hjemland?	_____	.191*	_____
Født i Norge?	_____	_____	.282**

Korrelasjoner mellom forskjellige variabler:

Tabell 9.1

	Hvilket kjønn er du?
Jeg tror jeg kommer til å få store problemer med å skaffe med arbeid selv om jeg tar utdanning.	.326**

Jeg synes det er greit å få undervisning om seksualitet på skolen.

Tabell 9.2

	Prosent
Helt/litt uenig	20,9
Nøytra	14,0
Helt/ litt enig	65,1

IB: 0

N:129

Over 65 % av muslimske innvandrere har ikke noe imot å få undervisning om seksualitet på skolen.

Tabell 9.3: skole i hjemlandet.

	Prosent
Helt/litt uenig	51,9
Nøytral	25,6
Helt/ litt enig	22,5

IB: 0

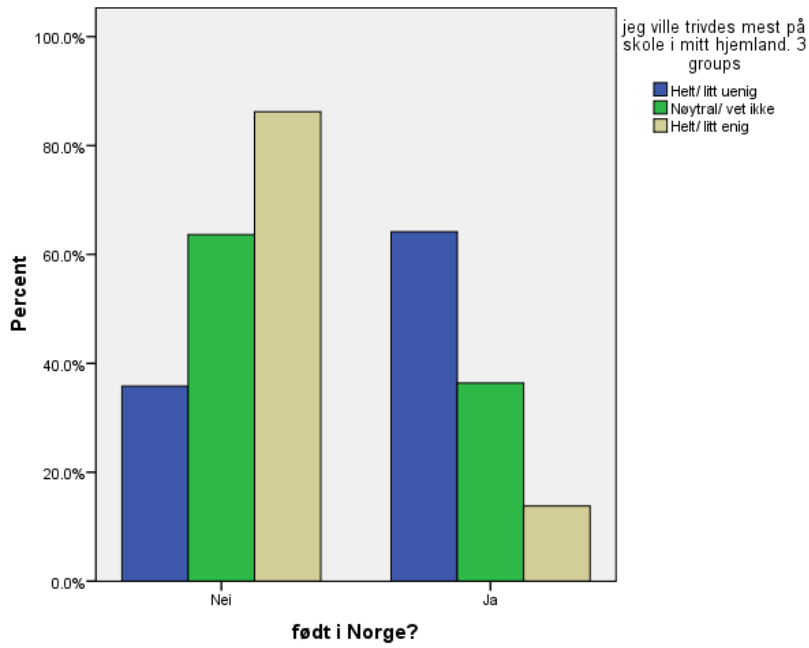
N: 129

Over 22 % synes at de ville trivdes mest på skole i sitt hjemland. Mens over 50 % er helt eller delvis uenig med utsagnet.

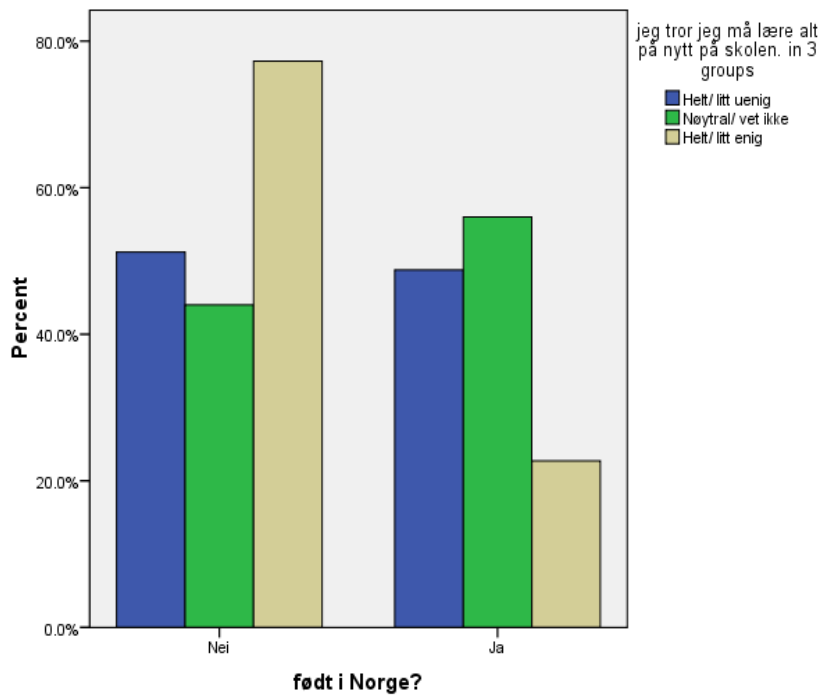
Group og Grid[®] korrelasjoner:

Grupper	Velintegrerte	Forvirrede identitet	Islamkritiske	Islamister De isolerte
V 13 skolen kommer godt uansett...	.172	.062	.057	-.028
V. 32. viktig å lære islam på skolen...	.071	.131	-.199	.106
V. 33. mer islam på skolen...	.082	.185	-.232*	.032
V. 34. koranen viktig for å øke kunnskap...	.122	.158	-.218	.069
V. 37. det er ikke lett å være muslim...	.063	-.017	.239**	.201*
V. 39. greit med undervisning om seksualitet	.328**	.209	-.181*	-.223
V. 48. best å gå på privat islamskole	-.139	-.144	.255**	.358**
V. 49. hjemmeundervisning	-.244**	-.076	.040	1.000
V. 52. trives på skole i hjemlandet	-.178	-.415**	.454**	.292**
V. 54. trives på norsk offentlig skole	1.000	.126	-.191*	-.244**
V. 15. store problemer å skaffe seg jobb	-.045	-.082	.141	.220*
V. 21. føler seg fremmed på norsk skole	-.073	-.139	.214*	.339**

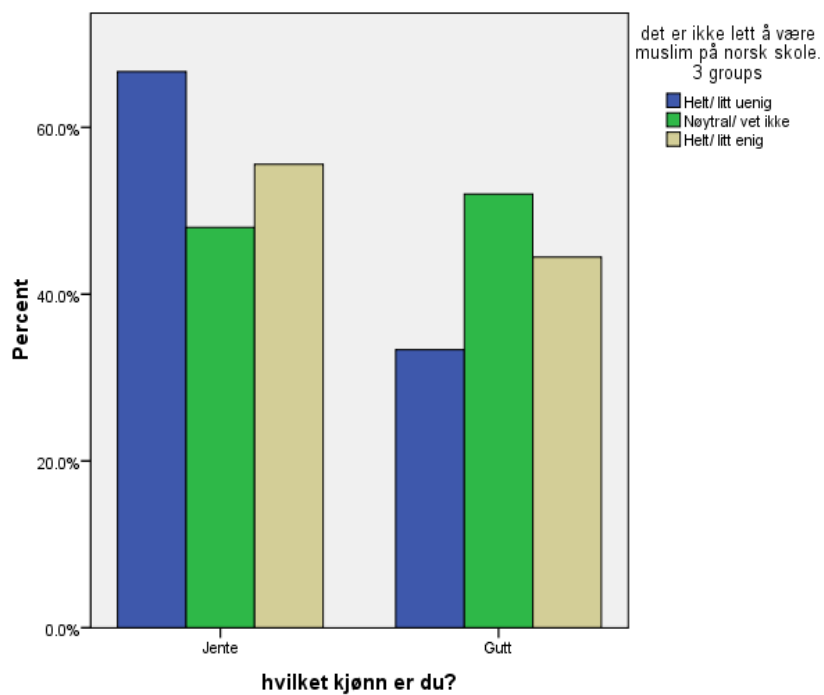
Figur 1



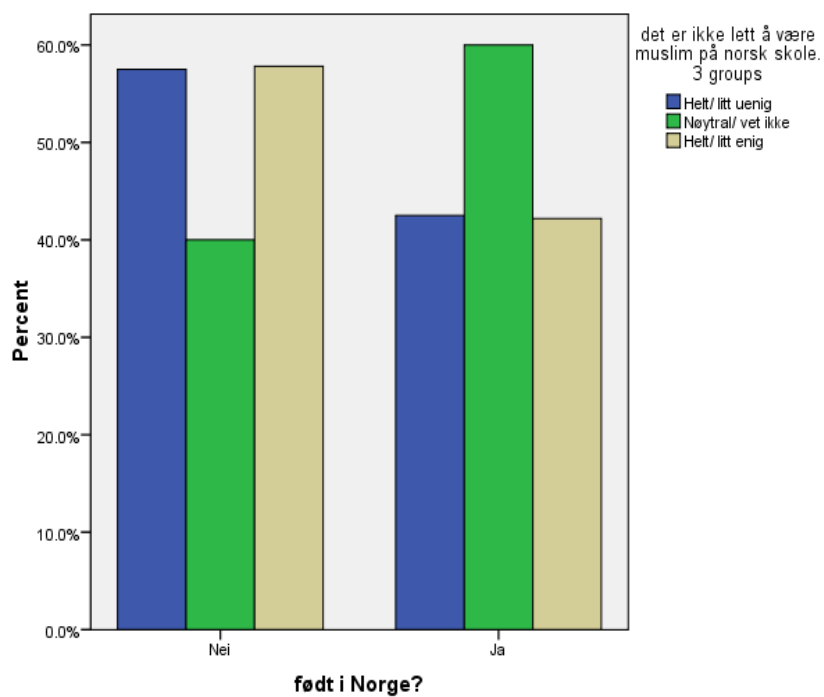
Figur 2



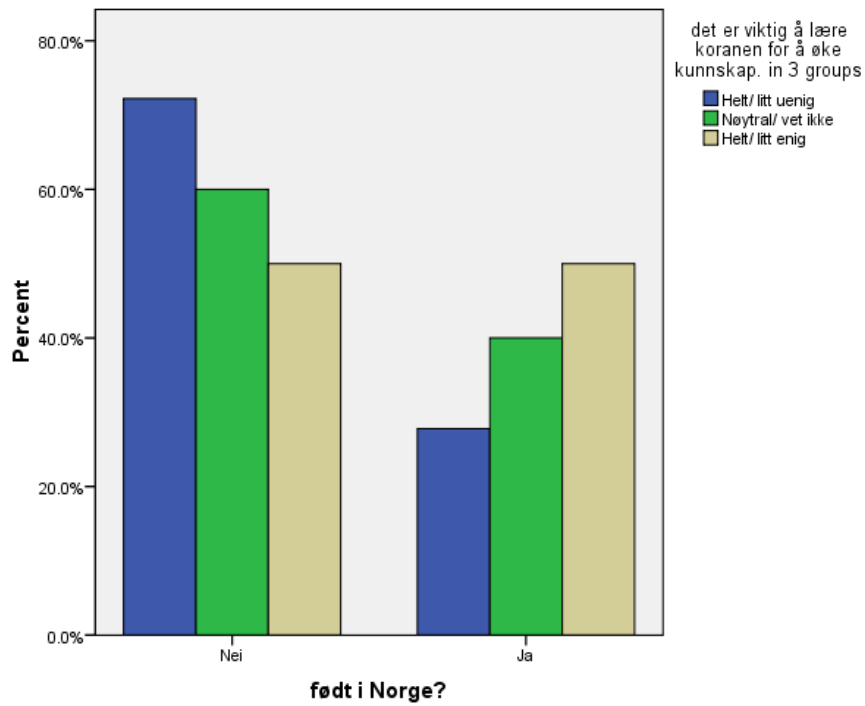
Figur 3



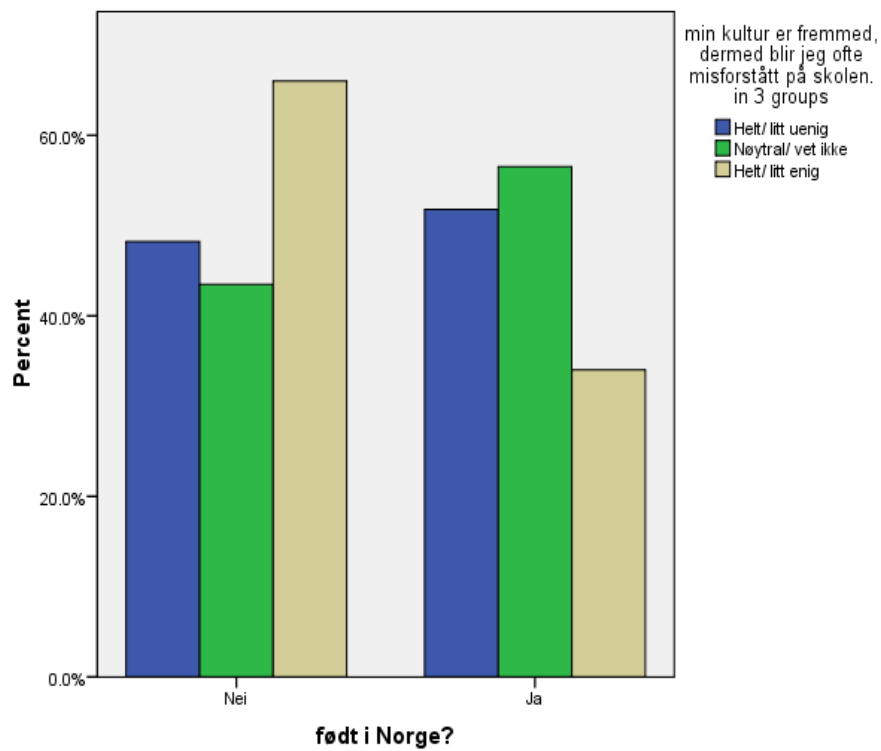
Figur 4



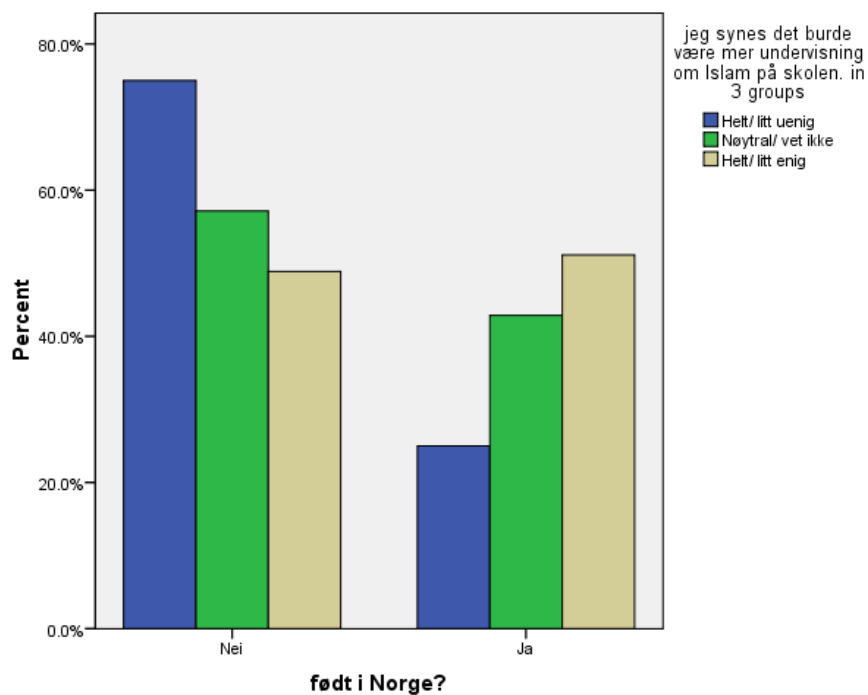
Figur 5



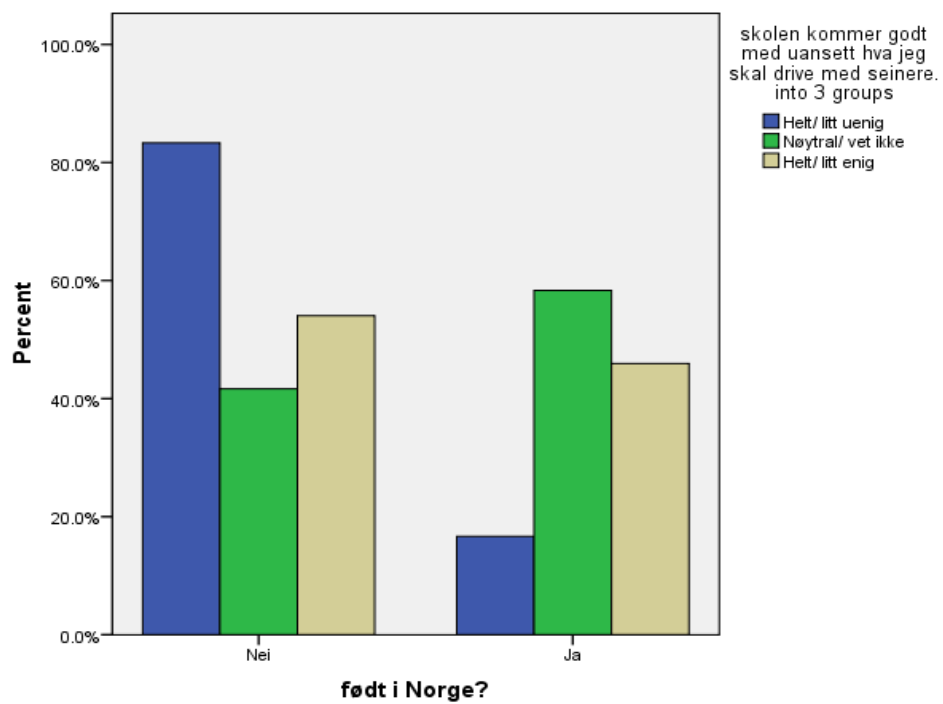
Figur 6



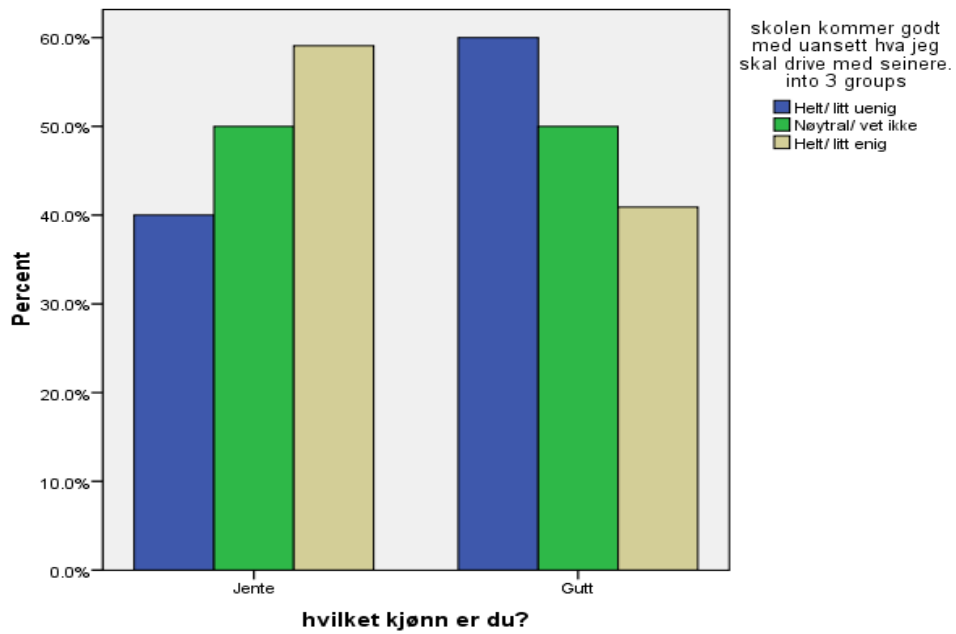
Figur 7



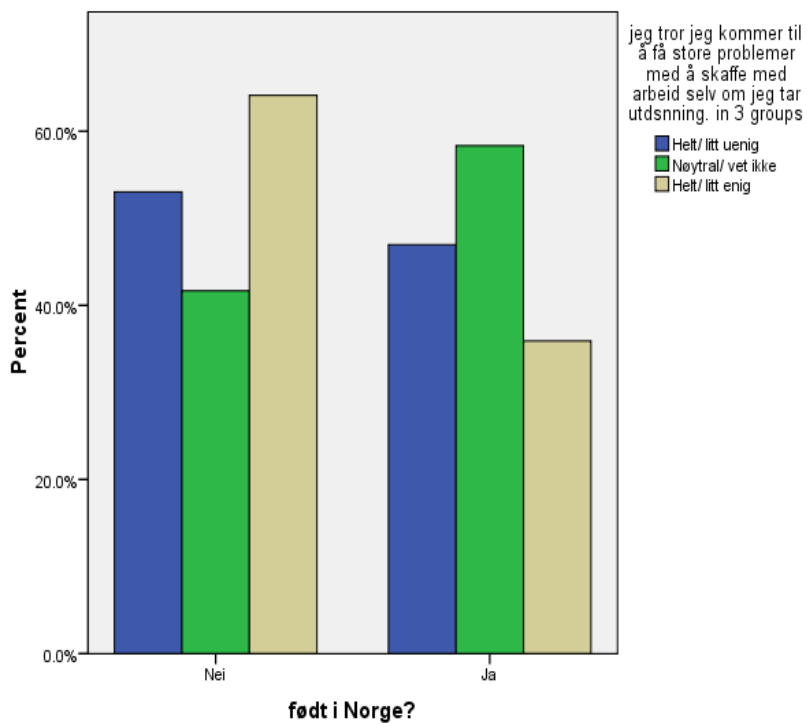
Figur 8



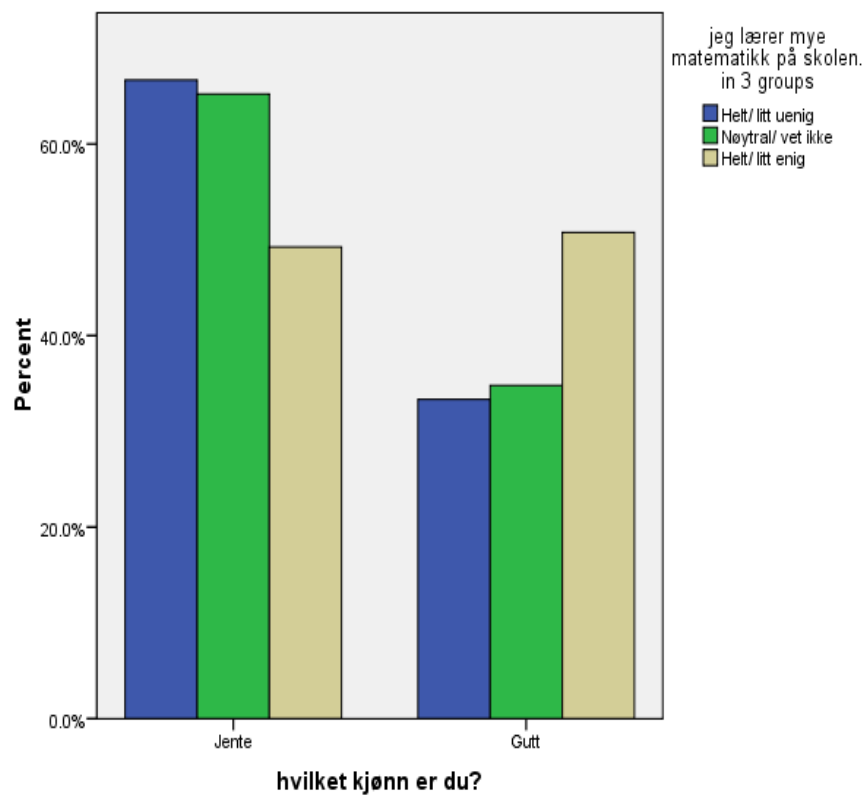
Figur 9



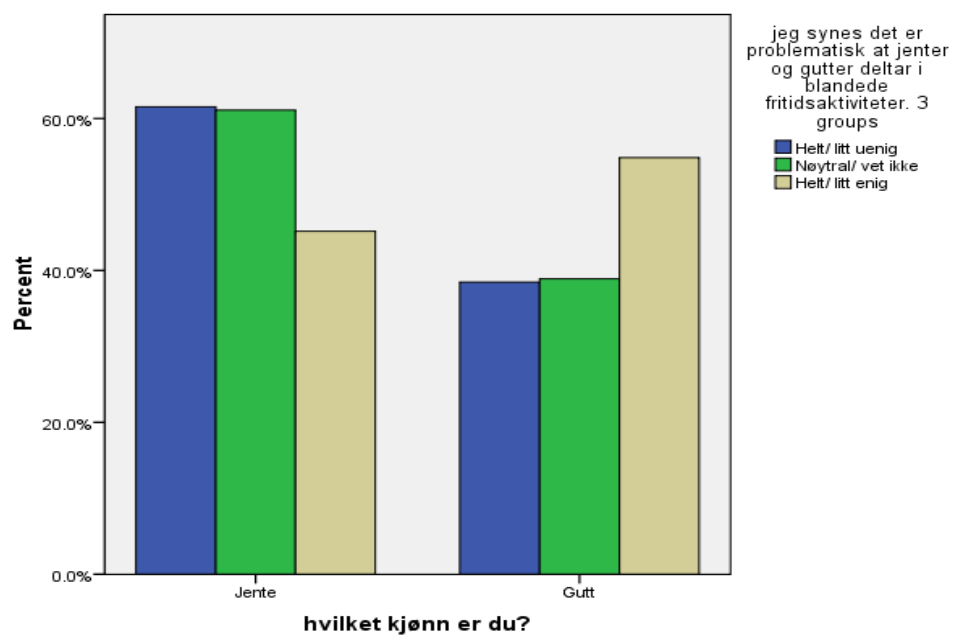
Figur 10



Figur 11



Figur 12



Figur 13

