

Masteroppgave i samfunnsarbeid

Kunnskap, deltakelse og mestring

”Dialog og mestringsfølelse, få delta og komme på toppen av bølgen.”



Minoritetsspråklige gutters erfaringer i forhold til gjennomføring av videregående skole.

Høgskolen i Bergen, Institutt for vernepleie og sosialt arbeid

Av Gunn Indrevær, oktober 2010

Forord

Å skrive masteroppgave har vært som en vandring i skogen, i perioder i tett jungel, men det har også vært gode stunder ved sildrende bekker og stille vann. Når jeg nå er ferdig, tørr jeg å påstå at jeg kommer ut av skogen litt klokere og med større faglig modenhet.

Først og fremst vil jeg takke guttene som stilte opp for meg i fokusgruppene. De har, med sine kloke tanker og erfaringer som de var villige til å dele med meg, gjort denne oppgaven mulig. Deres bidrag har gitt meg mye inspirasjon.

Takk også til Monika Rosten som var medmoderator i fokusgruppene.

Takk til Asbjørn Kaasa for støttende og utholdende veiledning og mange gode samtaler.

Takk til Tobba Sudmann som har stilt opp med veiledning og praktisk bistand.

Takk også til medstudent Anne-Line Grimen for gode innspill til oppgaven.

En stor takk til Leif-Helge som har vist stor tålmodig med mine, i perioder, altopplukkende studier.

Til slutt vil jeg takke for et interessant studie i samfunnsarbeid.

Nå er tiden kommet til å gå ut i den virkelige skogen igjen.....

Skjetten 21.10.2010

Gunn Indrevær

SAMMENDRAG

Mastergradsoppgave i samfunnsarbeid, avdeling for helse og sosialfag, institutt for vernepleie og sosialt arbeid, Høgskolen i Bergen.

Tittel:

Kunnskap, deltakelse og mestring.

Minoritetspråklige gutters erfaringer i forhold til gjennomføring av videregående skole

Forfatter: Gunn Indrevær

Forskning viser at utdanning er viktig i forhold til muligheter for arbeid, god helse og samfunnsdeltakelse generelt. Minoritetspråklige gutter er, i følge statistikken, en gruppen som ofte slutter på videregående skole eller fullfører uten å bestå. Hensikten med denne studien er å få kunnskaper om minoritetspråklige gutters tanker og erfaringer om hva som hemmer og fremmer deres gjennomføring av videregående skole. Studien er basert på kvalitativ metode. Det ble gjennomført to fokusgruppe med fire gutter i hver gruppe.

Hovedfunnene fra fokusgruppesamtalene:

Guttene er tydelige på at utdanning er viktig og at de går på skole for å lære. De peker på at for å lykkes i videregående skole må de få med seg nødvendige kunnskaper fra barne- og ungdomsskolen. Hver enkelt elev må få den hjelp han trenger for å følge med i undervisningen, noe som betyr ulik hjelp utfra hvordan den enkelte lærer best. Foreldre er viktige for å motivere til skolearbeid, og lærerne må samarbeide med foreldrene.

Respekt og deltakelse er viktig for å motivasjon. God relasjonen mellom lærer og elev er svært viktig, læreren må vise at hun/han bryr seg om eleven. Guttene har erfart at det stilles lavere forventninger til minoritetspråklig elever og deres foreldre, noe de er kritiske til. Flere lærere med flerkulturell bakgrunn bør ansettes på skolene.

Abstract

Masters thesis in social work, Department of Health and Social Care, Department of Social Education and Social Work, Bergen University College.

Title:

Knowledge, participation and achievement.

Minority boys' experiences in relation to the implementation of high school

Author: Gunn Indrevær

Research shows that education is important in relation to opportunities for employment, good health and participation in society in general. Linguistic minority boys, according to statistics, a group that often end in high school or complete without the pass. The purpose of this study is to gain knowledge of minority boys' thoughts and experiences on what inhibits and promotes their completion of high school. The study is based on qualitative methods. It was conducted two focus groups of four boys in each group.

The main findings from focus group discussions:

The boys made it clear that education is important and that they go to school to learn. They point out that to succeed in high school, they must get the necessary knowledge from primary and secondary school. Each student must get the help he needs to follow the instruction, which means using different based on how the individual learns best. Parents are important to motivate schoolwork, and teachers must collaborate with parents.

Respect and participation is important for motivation. Good relationship between teacher and pupil is very important, the teacher must show that he / she cares about the student. The boys have learned that there are lower expectations for minority students and their parents, they are critical of. More teachers with a multicultural background should be appointed in schools.

Innhold

| | |
|---|-----------|
| FORORD | 1 |
| SAMMENDRAG | 2 |
| ABSTRACT | 3 |
| DEL 1 | 6 |
| <i>Oppgavens oppbygning</i> | 6 |
| STUDIENS BAKGRUNN | 6 |
| BAKGRUNN FOR VALG AVTEMA | 6 |
| <i>Hensikten med oppgaven</i> | 8 |
| <i>Oppgavens relevans</i> | 10 |
| <i>Utdanning og muligheter</i> | 11 |
| <i>Skole og lokalsamfunn</i> | 14 |
| DEL 2 | 15 |
| TEORETISK TILNÆRMING | 15 |
| AKTUELL FORSKNING OM TEMAET | 15 |
| <i>Bortvalg og kompetanse</i> | 16 |
| <i>Stigma og marginalisering</i> | 18 |
| <i>Minoritetsspråklig skolehverdagen</i> | 19 |
| SAMFUNNSARBEID OG EMPowerMENTSTRATEGIER | 22 |
| PERSPEKTIVER I OPPGAVEN | 26 |
| <i>Goffmans samhandlingsteori</i> | 26 |
| <i>Lokalsamfunn</i> | 32 |
| <i>Minoritetsperspektivet</i> | 33 |
| <i>Læringsmiljø</i> | 35 |
| DEL 3 | 39 |
| FORSKNINGSMETODE | 39 |
| FRA IDÉ TIL HANDLING | 39 |
| KVALITATIV METODE | 40 |
| <i>Fortolkende paradigme</i> | 40 |
| DATAPRODUKSJON | 41 |
| <i>Rekruttering av deltakere til fokusgruppene</i> | 41 |
| <i>Intervjuguide</i> | 43 |
| <i>Fokusgrupper</i> | 44 |
| GJENNOMFØRING AV FOKUSGRUPPENE | 46 |
| <i>Tilnærming til analysen</i> | 48 |
| <i>Gjennomføring av analysen</i> | 50 |
| METODEDISKUSJON | 51 |
| <i>Refleksjon over meg selv som forsker</i> | 51 |
| DEL 4 | 53 |
| ANALYSE OG DRØFTING | 53 |
| <i>Presentasjon av seg selv</i> | 53 |
| <i>Fokusgruppe I</i> | 54 |
| <i>Fokusgruppe II</i> | 54 |
| BETYDNING AV UTDANNELSE | 56 |
| <i>Det vanskelige valget</i> | 57 |
| <i>Betydning av kunnskap</i> | 61 |
| <i>Foreldrenes forhold til utdanning</i> | 63 |
| LÆRINGSMILJØ | 67 |
| <i>Relasjoner mellom elev og lærer</i> | 68 |
| <i>Lærernes ledelse av klassen og undervisningsform</i> | 71 |

| | |
|---|------------|
| <i>Forebygging og reduksjon av atferdsproblemer</i> | 75 |
| BETYDNING AV ETNISITET OG KJØNN..... | 83 |
| <i>Det lokale ungdomsmiljøet</i> | 83 |
| <i>Etnisitet</i> | 85 |
| <i>Guttenes tanker om jenter og utdanning</i> | 88 |
| OPPSUMMERING | 94 |
| NOEN SENTRALE FUNN..... | 95 |
| LITTERATURLISTE | 97 |
| VEDLEGG | 102 |
| 1. NSD GODKJENNING..... | 102 |
| 2. INFORMASJONSSKRIV..... | 104 |
| 3. INTERVJUGUIDE..... | 105 |

Del 1

Oppgavens oppbygning

I **del 1** gjør jeg rede for tema, problemstilling og bakgrunn for valg av oppgave. Videre beskriver jeg kort noen forskningsresultater rundt sammenhenger mellom levekår, samfunnsdeltakelse og utdanning, både på individ og samfunnsnivå.

Del 2 er en teoretisk del som starter med å gi en oversikt over forskning som jeg har funnet relevant i forhold til min oppgave. Deretter skriver jeg om samfunnsarbeid og empowerment, og beskriver hvordan jeg forholder meg til disse begrepene. Til slutt beskriver jeg perspektivene jeg har valgt for oppgaven; *Goffmans samhandlingsteori, lokalsamfunn, minoritetsperspektivet og læringsmiljøet*.

Del 3 beskriver min metodiske tilnærming og hvilke valg som ble tatt i forhold til å produsere og analysere data.

I **del 4** presenterer jeg mitt empiriske materiale, og viser hvordan jeg har analysert og tolket samtalen i fokusgruppene. Etter innledningen med presentasjon av deltakerne i fokusgruppene, presenterer jeg dataene i tre hovedtema: *Betydning av skole, Læringsmiljø og Betydning av kjønn og etnisitet*.

Del 5 er en oppsummering av hovedfunnene og refleksjon rundt materialet.

Vedlegg finnes lengst bak i oppgaven.

Studiens bakgrunn

Bakgrunn for valg av tema

Mitt utsiktspunkt i denne oppgaven er det lokalsamfunnet der jeg har vært helsesøster og jobbet med utviklingsarbeid gjennom ulike prosjekter siden 1992. De siste tre årene har jeg vært engasjert i lokalsamfunnsutvikling, områdeløft, gjennom Groruddalssatsingen. Groruddalen består av fire bydeler i Oslo nordøst; Bjerke, Grorud, Alna og Stovner.

Gjennom arbeidet som helsesøster på ulike skoler har jeg sett hvor stor rolle skolen spiller for om elevene føler at de lykkes i livet eller ikke. Jeg erfarte at mange av de problemene elevene kom til helsesøster med, ikke kunne løses med individuelle tiltak. I 1997 søkte derfor skole og bydel sammen om penger til et samarbeidsprosjekt som fikk

navnet *Prosjekt hjem, skole, nærmiljø* (Indrevær, 1999, Suzen, 2000), der jeg var prosjektleder. "Prosjektets teoretiske fundament var bygd på mestring, selvaktelse som utvikles gjennom familiære og sosiale settinger, og en grunnleggende tro på at den som eier problemet også best kjenner løsningene"(Aarnes, 2002:22). Dette er et teoretiske fundamentet som jeg mener dekkes av begrepet empowerment. Oppsummering av resultatene av prosjektet i 2000 (Suzen, 2000) viste resultater. Det var mer ro i klassene, færre "problemelever", elevene var mer positive til skolen sin, det var minimalt med hærverk, elevene var mer aktive i fritiden, flere foreldre ønsket å ha kontakt med skolen, trivselen blant ansatte var høy og lærere søkte seg til skolen.

Tiltakene innefor prosjektet var basert på spørreundersøkelser blant elevene, seminarer med skolens og bydelens ansatte og samtaler med foreldre. Tiltakene i prosjektet ble utviklet som resultat av disse kartleggingene, noe som jeg mener var den viktigste suksessfaktorer. Spesielt gav elever og foreldre uttrykk for at de opplevde å bli hørt og tatt på alvor.

"Vi mener at det er den helhetlige satsingen med alle de små bitene til sammen som har gitt de gode resultatene. Dette har blant annet vært estetikk og opprustning av det fysiske miljøet, foreldremøter på ulike språk, aktiv foreldrekontakt fra skolen, elevmegling, aktivitetstilbud, omorganisering av skoledagen og tett oppfølging av elever med spesielle behov" (Suzen, 2000:34)

Dette var et prosjekt som var opptatt av sammenhengene mellom skolen, hjemmet og nærmiljøet rundt. Denne erfaringen viste meg at skole og lokalsamfunn, her representert ved foreldre, fritidstilbud og ansatte som har ansvar for helse og sosialtjenester, sammen kan gjøre skolen best mulig for barn og unge. Erfaringer fra dette prosjektet og andre arbeidsoppgaver jeg har hatt, har styrket min oppfatning av at denne empowermentstilnærmingen kan bidra til å skape positive endringer både på individ og lokalsamfunnsnivå (Bracht et al., 1999). Denne faglige forankringen er en så sterk del av min tilnærming til ulike problemstillinger at oppgaven er preget av denne normative forforståelsen.

Hensikten med oppgaven

På bakgrunn av disse erfaringene ønsket jeg å skrive en masteroppgave som handlet om skolen som en viktig arena for læring og sosial inkludering. Under prosessen med å avgrense oppgaven, ble jeg oppmerksom på en gruppe gutter i 18 – 20 års-alderen som oppholdt seg utenfor kontoret mitt, på baksiden av områdets butikkssenter. Jeg gjenkjente mange av ungdommen fra min tid som helsesøster på en skolen Alle var gutter med minoritetsspråklig bakgrunn. De kjente meg igjen, hilste høflig og slo av en prat. De ble litt brydd da jeg spurte hva de drev med for tiden; ”Ikke så mye”, var svaret. De hadde begynt og sluttet i videregående opplæring uten å fullføre. Guttene fanget min interesse, hvorfor var de havnet i denne situasjonen, hvordan så de selv på sin situasjon, hva mener de om utdanning og skole og hva tror de kan gjøre det lettere for gutter med minoritetsspråklig bakgrunn å gjennomføre videregående skole. Disse guttene er en viktig del av lokalmiljøet, og hvordan de lykkes eller mislykkes i forhold til utdanning og arbeid vil ha konsekvenser for hvordan lokalsamfunnet utviklinger seg. Denne observasjonen satt jeg i sammenheng med alt fokuset på at det er gutter med minoritetsspråklig bakgrunn som oftest velger bort¹ videregående skole. Samtidig er sannsynligheten for guttene utenfor mitt kontor skulle ha minoritetsspråklig bakgrunn stor, da over 90 % av elvene ved den lokale grunnskolen har en slik bakgrunn. Så selv om de fleste av dem er født i Norge og oppvokst i dette lokalmiljøet, så oppfattes de som *utlendinger*, som er begrepet de bruker om seg selv.

Jeg hadde lest og hørt mye om det store frafallet i videregående skole, og jeg hadde snakket med lærerne på ungdomsskolen som var bekymret for mange av elvene de sendte fra seg i forhold til hvordan skulle gå med dem videre. Utdanning har en sentral plass i samfunn vårt og mange undersøkelser peker på negative sosioøkonomiske konsekvenser av manglende utdanning, både for den enkelte og for samfunnet. (NOU, 2010:7, Trana et al., 2009, Tjeldvoll, 1998, Stortingsmelding, 2007, Levekårsundersøkelsen, 2008, Markussen et al., 2008, Lødding, 2003). Derfor er dette et viktig tema både i et helsesøsterperspektiv og i et samfunnsarbeidsperspektiv. Det har, spesielt de siste 10 årene, vært mye fokus på bortvalg av videregående skole. For å finne mer ut av dette, ønsket jeg å få informasjon fra noen av de som dette handlet om. Jeg ønsket å få gutter med minoritetsspråklig bakgrunn sine egne kunnskaper og

¹ Jeg bruker betegnelsen bortvalg, selv om frafall er den betegnelsen som oftest blir brukt i offentlige omtalen om det å avbryter videregående skole

erfaringer omkring utdanning. Hvordan opplever de skolen og hva mener de bidrar til at noen fullføre mens andre slutter på videregående skole. Jeg ønsket også å høre deres forslag til hva som kan endres eller tilføres for at flest mulig av de som begynner på videregående skole skal oppleve at de lykkes. På denne bakgrunnen har jeg valgt følgende problemstilling:

Hva hemmer og fremmer minoritetsspråklig gutters gjennomføring av videregående skole?

Jeg har vært opptatt av hvilke muligheter guttene i mitt lokalmiljø har for å skape seg en fremtid. Jeg valgte minoritetsspråklig bakgrunn som et viktig perspektiv i oppgaven. Underveis i arbeidet med oppgaven, har jeg erfart at mange av problemene guttene presenterer ikke er spesifikke problemer for minoritetsspråklige gutter, men er generelle for ungdom som står utenfor skole og arbeid (Trana et al., 2009). Derfor har minoritetsperspektivet fått mindre plass i oppgaven enn jeg i utgangspunktet hadde forventet.

I følge Opplæringsloven §3-1 (1998) har alle unge lovfestet rett til skolegang til og med videregående skole. I dette ligger det at alle skal ha en mulighet, men det er ikke et krav om å fullføre. Samtidig viser mye forskning at utdanning, inntekt, helse og sosiale deltakelse er forhold som henger sammen og som forsterker hverandre (Kverndokk, 2006, Helsedirektoratet, 2009:kap. 1.1, Elstad, 2008). På bakgrunn av denne forskningen har utdanning og problemstillingene rundt dårlig resultatoppnåelse og mange som slutter, fått stor oppmerksomhet i det offentlige rom. Utdanning blir sett på som viktig for å få et best mulig liv. For de som ikke finner seg til rette på skolen finnes det få alternativer til videregående skole. Nils Christie (1971) skriver i sin bok *Hvis skolen ikke fantes* at tenåringene er skapt av et teknokrati hvor de egentlig ikke trenges som ungdom, bare som voksne. Derfor er skolen, i følge Christie en oppbevaringsplass: ”Kom deg på skolen gutt, vi vet ikke annen råd” (Christie, 1971:51). Dette skrev han i 1971, noe som viser at det i mange år har vært vanskelig for ungdom å finne andre veier for å kvalifisere seg til voksenlivet enn gjennom skolegang.

Oppgavens relevans

Det finnes mange ulike forklaringer på hvordan og hvorfor sammenhengene mellom utdanning, inntekt og helse forekommer. Med min bakgrunn som helsesøster, der forebyggende og helsefremmende arbeid er det sentrale, er jeg opptatt av hvordan disse sammenhengene påvirker barn og unges utviklingsmuligheter og hvordan de positive konsekvensene kan styrkes og de negative reduseres. Som helsesøster på skolen er mitt oppdrag, i henhold til *Forskriftene for skolehelsetjenesten* å arbeide for å fremme elevenes totale helse og forebygge sykdom, skade eller lyte (Statens helsetilsyn, 1998:26). Som samfunnsarbeider er mitt anliggende også å legge til rette for at individet i samspill med sine omgivelser skal kunne utvikle sine muligheter på best mulig måte. Som vist ovenfor er utdanning den indikatoren som gir størst gevinst i forhold til bedring av levekår. Samtidig er skolen, ved å ha en så sentral plass i barn og unges liv, en viktig sosialiseringsarena for elevenes deltakelse i samfunnet også utenfor skolen. Derfor må det være en sammenheng mellom barn og unges liv innenfor og utenfor skolen. For meg som samfunnsarbeider med fokus på barn og unge, er skolen en nødvendig arena å fokusere på for å videreutvikle et lokalsamfunn. I tillegg til den store betydningen skolen har for den enkelte eleven, så er kvaliteten på den lokale skolen viktig for om familier velger å flytte inn eller ut av et område. Så selv om mitt utgangspunkt er videregående skole, så viser både forskning, egen erfaringer og empirien i denne oppgaven at grunnlaget fra grunnskolen er den viktigste forutsetningen for å klare seg bra videre.

Kilder til kunnskap om problemstillingen

Med empowerment som strategi, er informasjonen jeg har fått fra guttene sentral i forhold til å finne svar på problemstillingen. Min erfaring er at mennesker er i stand til å reflektere rundt sin egen situasjon, at de ofte har mye innsikt i hvordan ting henger sammen og tanker om hvilke løsninger som kan fungere. Empirien i denne oppgaven har jeg fått gjennom to fokusgrupper og innholdet i disse samtalene er sentrale kilder til utforskning av problemstillingen min.

En annen kilde til kunnskap omkring problemstillingen har jeg fått gjennom litteratur og forskning på feltet. Det forskes og skrives svært mye rundt skole og utdanning. Innvandring og integrasjon er et annet felt som det er forsket mye på de siste årene.

NOU 2010:7, *Mestring og mangfold*, har 17 siders litteraturliste med 482 ulike kilder, derav er 423 fra det siste tiåret. Alle disse henvisningene tar for seg ulike aspekt ved skole og integrering. Nils Christie har et lite apropos til all denne kunnskapen. ”Alle sier at samfunnsforskning stadig gir oss mer kunnskap om vårt samfunn. Det er sant i den betydning at antall bøker og artikler stadig øker. Men det er kanskje usant hvis vi ser den formelle kunnskapsøkningen i forhold til den stadig økende uoversiktighet og kompleksitet.” (Christie, 1971:62) Utfra den store tilgangen på kunnskap om feltet, har jeg forsøkt å trekke inn ulike teoretiske tilnærminger for å skape et mest mulig fordomsfritt utgangspunkt. Samtidig er jeg klar over at en slik utvelgelse av litteratur er påvirket av mitt faglige ståsted og min forståelse av hva som er viktig informasjon for å belyse problemstillingen min.

En tredje kilde til kunnskap omkring problemstillingen, er mine egne erfaringer gjennom tyve år i forebyggende og helsefremmende arbeid, med spesielt fokus på arbeide i skolen. Disse erfaringene vil jeg se i sammenheng med de to andre kildene til kunnskap; guttenes erfaringer og tanker og forskning og teori på området.

Marianne Gullestad (2002) skriver i boken *Det norske sett med nye øyne*: ”Hvis forskning potensielt skal kunne komme til nytte, er den derfor nødt til å være *dialogisk* i den forstand at *alle*, både de den handler om og de den er rettet til, sees som sosiale aktører med muligheter til å endre tankemønster og praksis” (Gullestad, 2002:299). Jeg håper at denne oppgaven kan være et lite bidrag til økt forståelse av hvordan det oppleves å være minoritetspråklig gutt i norsk skole og skape refleksjon rundt og ideer om hvordan skolen kan møte utfordringene i forhold til bortvalg av videregående skole.

Utdanning og muligheter

Her vil jeg vise til en del forskning rundt sammenhengene mellom utdanning og hvilke muligheter man har for å kunne delta i samfunnet. Mange av undersøkelsene nedenfor handler om ungdom generelt, men de er tatt med fordi jeg mener at resultatene derfra er sentrale i forhold til oppgaven min. Innledningsvis vil jeg understreke at det å ha et godt sosialt liv, ikke nødvendigvis handler om å høy utdanning, karriere og en synlig samfunnsprofil. Mitt anliggende er at guttene som er i fokus i denne oppgaven, får et for dem meningsfullt liv.

Det er en nær sammenheng mellom høyere utdanning og sysselsetting. Derfor betyr også utdanning mye for levestandarden, noe som også kommer frem i Statistisk sentralbyrås undersøkelse; *Levekår blant innvandrere* (2008). De viser at som ellers i befolkningen, vil innvandreres utdanningsnivå påvirke hvordan det går på mange områder. Jo høyere utdanning man har, jo større er sjansen for at man gjør det godt på mange andre områder i livet. De viser til at høyere utdanning gir innvandrere større muligheter til å komme inn på arbeidsmarkedet. Høyere utdanning påvirker også mediebruk, språkferdigheter og politisk deltakelse i positiv retning. (Blom and Henriksen, 2008:75)

Arbeidsmarkedstilknytning

Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne er en delrapport i prosjektet *Personer som slutter i videregående opplæring – hva skjer videre?* Falch og Nyhus (2010) finner i sitt materiale at blant unge mellom 20 og 24 år som ikke fullførte videregående opplæring, står 19 prosent utenfor både arbeid og utdanning, mot 5 prosent i samme aldersgruppe som har gjennomført videregående skole. Videre finner de at nesten alle unge som mottar uføretrygd har droppet ut av videregående opplæring. Det er langt flere av de som ikke fullfører videregående skole som senere i livet er avhengig av sosialstønad. Langtidssykefraværet er 2-3 prosentpoeng høyere blant unge voksne som ikke har fullført videregående opplæring enn blant unge voksne som har fullført. (Falch and Nyhus, 2010)

”Personer som faller ut av utdanningssystemet før fullført videregående opplæring vil dermed ha betydelig dårligere forutsetninger for videre utdannings- og arbeidslivskarriere. Mindre frafall i videregående opplæring kan være viktig for å bedre arbeidsmarkedstilknytningen. Det kan redusere inntektsforskjellene i samfunnet og redusere omfanget på bruk av offentlige trygde- og stønadsordninger (OECD, 2008). Redusert frafall synes derfor å ha et stort potensial til å bidra til økt velferd” (Falch and Nyhus, 2010:1).

Levekår

Levekår er et mye brukt begrep for å beskrive hvordan livssituasjon for et menneske eller en gruppe mennesker er. Levekår kan være goder og individuelle ressurser som for eksempel inntekt, formue, utdanning, helse og sosial omgang. Men levekår har også en

kollektiv side og kan gjelde trekk ved nærmiljøet, for eksempel tilgang til ulike offentlige og private tilbud, et godt trafikkmiljø og tilgjengeligheten til offentlige helse- og omsorgstilbud.² Levekårsfaktorer brukes som grunnlag for planlegging av offentlige satsingsområder og prioriteringer. Utjevning av levekår brukes som argument i mange store satsinger, som for eksempel Indre øst satsingen og Groruddalssatsingen 2007 – 2017 (Groruddalssatsingen, 2009). Helsedirektoratets rapport *Utdanning og helseulikheter* viser til at ”utdanning har en tydelig sammenheng med ethvert levekårsområde – jo lengre utdanning, dess bedre arbeidsforhold, sunnere livsstil og færre psykologiske belastninger har man” (Elstad, 2008:34-35). I rapporten; *Psykososial tilpasning og psykiske problemer blant barn i innvandrerfamilier*, konkluderes det også med at: ”Utdannelse er antakeligvis den viktigste forutsetningen for sosiokulturell integrasjon og god helse og fungering som voksne” (Oppedal et al., 2008:44).

Marginalisering

I publikasjonen *Ungdoms levekår* (2007) fra Statistisk sentralbyrå er det satt søkelyset på levekårene til ungdom/unge voksne i alderen 16 – 30 år. De oppsummerer med at de aller fleste ungdommer og unge voksne i Norge har det objektivt sett bra, men at det også finnes en betydelig gruppe som faller utenfor eller står i randsonen av viktige samfunnsarenaer, og de bruker begrepet *marginalisert* om disse gruppene. De fant at formell kompetanse er viktig for tilknytningen til arbeidsmarkedet. Unge med lav utdanning er overrepresentert blant de som mottar økonomisk sosialhjelp. Den viser også at unge av foreldre med lav utdanning står i større fare for å avbryte egen utdanning. I rapporten pekes det vider på at yrkestilknytning blant ungdom i større grad er konjunkturavhengig enn for andre grupper og at arbeidsmarginaliserte er mer utsatt for svekket helse, dårligere sosial kontakt og til en viss grad dårligere boforhold. (Normann, 2007:195)

Heggen m. fl. har intervjuet ungdommer fra to kystkommuner som har avsluttet skolegangen tidlig. En av konklusjonene deres er at de ungdommene som ikke klarer seg så bra, har på en eller annen måte blitt marginalisert, og derfor ikke fullfører videregående skole. De påpeker at årsakene ikke handler om generelt dårlige evner, men et påført stigma. ”Margianlisering dreier seg heller om stigmatiseringsprosessar som

² <http://web2.gyldendal.no/sosialkunnskap/html/velferdsstaten/20.htm> lastet ned 23.04.10 kl. 20.30

”får lov” til å breie seg gjennom barndom og oppvekst, til nærast alle sider av livssituasjonen til barnet, og som skaper forventningar, både til andre og seg sjølv, som kan hindre integrering” (Heggen, 2004:135).

Skole og lokalsamfunn

Ovenfor har jeg vist til mange undersøkelser som peker på sammenhengene mellom utdanning og hvordan man får det senere i livet. Selv om mye av denne kunnskapen handler om det enkelte mennesket, så er samfunnet summen av disse menneskene. Samtidig som denne forskningen må taes på alvor, er det lett å la seg lede inn i en elendighetsbeskrivelse som ender opp i negative spiraler av årsak og virkninger, der man glemmer å etterspørre ressurser og kompetanse. Skolen kan være et sted der den negative spiralen kan snus. ”As an integral part of community life rather than an institution set apart, the local public school can begin to function as a set of economic and human resources aimed at regeneration the community” (McKnight and Kretzmann, 2006:164). Forfatterne peker her på at den lokale skolen kan være med å støtte opp om og bidra til å utvikle et lokalsamfunn. Hylland Eriksen (1999) er opptatt av at utdanningssystemet påvirkes av endringer på andre samfunnsområder, og aktører på alle nivåer i utdanningssystemet må bruke sin kompetanse til å utvikle en offensiv tilnærming til samfunnsutviklingen. Når ulikhetene i samfunnet øker, må innsatsen for å motvirke forskjeller også forsterkes i utdanningssystemet. ”I epoker preget av raske endringer vil det alltid være kamp om hvilken tolkning av virkeligheten som skal gjelde. Den viktigste arenaen for denne kampen er skolen, vår viktigste formelle sosialiseringsinstitusjon” (Eriksen, 1999:2). Eriksen peker her på mulighetene skolen har til å ha en aktiv rolle i samfunnsutviklingen. Mitt lokalmiljø har vært i stor endring de siste ti til femten årene, med en rask økning av andelen beboere som har annen kulturbakgrunn enn norsk. Av guttene i de to fokusgruppene mine, er syv av åtte oppvokst i dette lokalmiljøet, samtidig som de har en eller to foreldre som har innvandret til Norge. Det er ikke mulig å skrive om videregående skole uten å se på hvordan elevenes tidligere erfaringer med skolen har vært, derfor er den lokale grunnskolen viktig i denne oppgaven. Og fordi de fleste av guttene i min undersøkelse har foreldre som er oppvokst i en annen kultur, blir skolen i mitt lokalmiljø ekstra viktig som en sosialiseringsinstitusjon.

Del 2

Teoretisk tilnærming

Aktuell forskning om temaet

Det er de siste årene blitt skrevet om og forsket mye på ungdom og bortvalg av videregående skole. Det blir brukt mange forskjellige begreper for å beskrive dette fenomenet, Regjeringen og Statistisk sentralbyrå, SSB, bruker begrepet *fracfall*, i studien *Bortvalg og kompetanse*, (Markussen 2006) brukes betegnelsen *bortvalg*. I studien *Hverdagsliv og drømmer for unge som står utenfor arbeid og skole* (Trana et al., 2009) brukes betegnelsen *avbrudd*. Å *droppe ut* er et mye brukt hverdagsbegrepet om dette fenomenet, noe også guttene jeg snakket med brukte. "Dropout" er også begrepet som brukes mye i engelskspråklig litteratur. Trana et. al.(2009) peker på at begrepene som *avbrudd*, *falle ut av og å være utenfor*, som viser tilbake til at det er noe som er opphørt før det er fullendt. Begrepene viser gjennom det til at det eksisterer forestillinger om at det finnes bestemte lineære forløp som ungdom forventes å følge. "Videre står begrepene i et nært forhold til skolesystemets oppbygging og funksjon i samfunnet; det er ikke analytiske, men administrative og normative begreper" (Trana et al., 2009:91). Disse begrepene understreker dermed det offentlige imperativet til ungdom og utdanning .

Jeg vil i oppgaven hovedsakelig bruke *bortvalg* som betegnelse på det å slutte på videregående skole uten å ha oppnådd formell kompetanse. Dette begreper viser til at ungdom er selvstendige og tenkende, og gjør overveide valg. Videregående opplæring er frivillig. Det betyr at når ungdommer er ferdige med tiende klasse som 15-16 åringer, står de i overfor valget om de skal fortsette på videregående skole. I Norge har utviklingen på arbeidsmarkedet og den parallelle utbyggingen av videregående opplæring, nesten gjort dette valget til et ikkevalg. "I løpet av de siste tretti åene har lønnsarbeid som heltids hovedsyssel for ungdom gradvis blitt "alternativet som forsvant" (Grøgaard (1992) i Markussen et al., 2006:38).

I dette avsnittet vil jeg gå inn i noen av de mange studiene som er relevante for denne oppgaven. Først viser jeg til statistikk fra Statistisk sentralbyrå, der jeg har hentet frem

tall som gjelder elever med minoritetsspråklig utdanning. Deretter vil jeg bruke studien *Bortvalg og kompetanse* (Markussen et al., 2008) til å vise hvordan gjennomstrømningen av ungdommen generelt er i den videregående skolen. Dette er relevant for oppgaven i forhold til å forstå mer av ungdommens vei gjennom videregående skole.

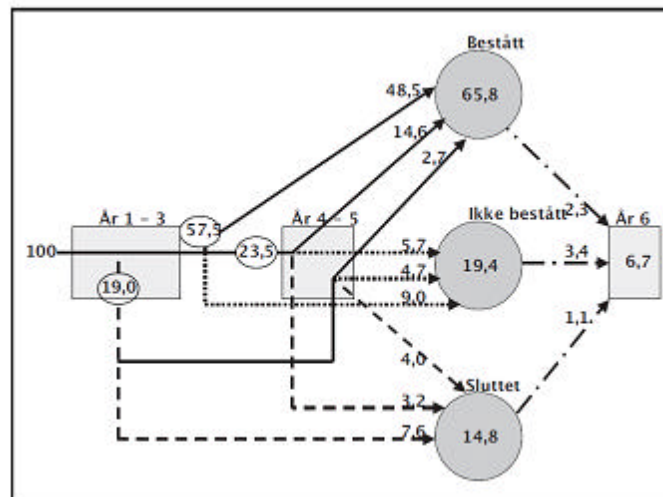
Undersøkelsen, *Hverdagsliv og drømmer for unge som står utenfor arbeid og skole* (Trana et al., 2009) handler om hvordan ungdom som ikke går på videregående skole selv opplever sin situasjon. Denne undersøkelsen har ikke et minoritetsspråklig fokus, men handler om ungdom som opplever at de er satt på sidelinjen av voksensamfunnet. Denne undersøkelsen er interessant i denne sammenhengen, fordi den sier noe om stigma og marginaliseringsprosesser, som er relevant også for guttene i min oppgave.

Staunæs sin studie, *Køn, etnicitet, og skoleliv* (Staunæs, 2004), handler om et multikulturelt skolemiljø, og om hvordan identiteter skapes og utvikles i en sosial samhandling. Hun stiller spørsmål om kjønn og etnisitet gjør en forskjell og på hvilken måte denne forskjellen fremtrer. Jeg har tatt med hennes studie, fordi hun har et deltakerperspektivet i forhold til det multikulturelle skolemiljøet som er interessant i forhold til mitt empiriske materiale fra fokusgruppene med de minoritetsspråklige guttene.

Bortvalg og kompetanse

I studien *Bortvalg og kompetanse*, Markussen et.al. (2008), har forfatterne fulgt 9749 ungdommer i fem år, fra de gikk ut fra grunnskolen våren 2002 og til høsten 2007. (Markussen, 2008:57-59). Figuren nedenfor illustrerer hvordan disse ungdommenes gang gjennom videregående skole har vært. Det er mye interessant som kan leses ut av denne figuren og jeg velger å bruke den fordi den gir et godt visuelt inntrykk av denne vandringen. En viktig informasjon som fremkommer her er at andelen som har bestått videregående skole etter fem år er 65,8 % mot 48;5 % etter tre år. Dette er tall som viser at mange unge bruker mer enn tre år for å fullføre videregående skole. Et annen interessant resultat som fremkommer, er at av 19% som sluttet de første tre årene, var det 11,4 % som kom tilbake til videregående skole, noe som viser at mange prøver på nytt. Allikevel var det bare 2,7% som bestod, mens 4,7% ikke bestod og 4% sluttet

igjen. Så selv om mange prøver på nytt, så kommer de fleste ikke ut med godkjente papirer fra videregående skole. En annen viktig informasjon som jeg mener er viktig å ha med, er at selv om mange forblir i videregående skole tiden ut, 19,4%, så får de ikke godkjent utdanningen. Det viser at nesten hver femte ungdom befinner seg innenfor skolesystemet uten å få med seg dokumentert kompetansehevelse.



Figur1. Vandringsmønster gjennom fem år etter avsluttet grunnskole, fra våren 2002 til 1.oktober 2007 for 9749 ungdommer på Østlandet. Alle tall er prosent av n=9749. (Markussen et al., 2008:53)

Når man går inn i tallene og ser på hvem som består, ikke består og slutter, fremkommer det noen forskjeller som det er viktig å ta med seg. Markussen et al. oppsummerer sine funn på følgende måte: "Andelen som hadde bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring varierte med en rekke kjennetegn knyttet til ungdommene slik som kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, minoritetsspråklig bakgrunn, bosituasjon, innfridd førsteønske på grunnkurs og karakterer og fravær fra grunnskolen" (Markussen, 2008:175). De fant at ungdom med ikke-vestlig bakgrunn, både etterkommere og innvandrere hadde litt høyere sannsynlighet for å ha gjennomført videregående opplæring uten å bestå etter fem år, enn ungdom med majoritetsbakgrunn, alt annet likt. Dette kan tyde på at ungdom med ikke-vestlig bakgrunn er utholdende i videregående opplæring i den forstand at de gjennomførte i nesten like stor grad som ungdommene med majoritetsbakgrunn, men uten å oppnå den samme uttellingen (Markussen et al., 2008:181).

Markussen et al. fant også at det forholdet som hadde sterkest effekt på kompetanseoppnåelse var elevenes karakterer fra grunnskolen. (Markussen et al., 2008:198). Denne

erkjennelse viser at det er viktig å satse på barnas kunnskaper og skoletilknytning tidlig. Det er i 2010 kommet to ulike rapporter som tar opp dette temaet (Wollscheid, 2010, KS, 2010). I rapporten fra KS peker de på at forskning viser at vanskene mange elever møter på i videregående skole ikke oppstår plutselig, men at de snarere er konsekvenser av problemer som akkumuleres gjennom oppveksten. De viser videre til at tar man tak i problemer på et tidlig tidspunkt kan man motvirke at de utvikler seg til å bli hinder for at eleven skal greie å gjennomføre videregående opplæring. Videre peker de på at det er umulig å slå fast akkurat hva slags tidlig innsats som skal til for å øke gjennomføringsgraden i videregående opplæring. Årsakene til at elever velger bort videregående skole er mange og komplekse. Og som det ofte er med forebyggende arbeid, så er det vanskelig å dokumentere hva som gir effekt. 'Jo lenger tid det er mellom innsatsen (tidlig intervensjon) og den ønskede effekten (gjennomføring av videregående opplæring), jo vanskeligere er det å fastslå i hvilken grad innsatsen faktisk påvirker resultatet' (KS, 2010:7).

Stigma og marginalisering

I rapporten: *Hverdagsliv og drømmer for unge som står utenfor arbeid og skole* (Trana et al., 2009), har de intervjuet ungdom som er i denne situasjonen. Prosjektets formål var å undersøke hvordan ungdom som er utenfor arbeid og opplæring opplever sin hverdag og livssituasjon. Forfatterne forsøker å identifisere de faktorer som bidrar til marginalisering av denne gruppen ungdom både på individuelt og strukturelt nivå, og hva som kan gjøres for å bedre tilbudet til denne gruppen ungdom.

"Ved å betegne denne gruppen som marginalisert eller å være *utenfor*, så er det viktig å poengtere at de er blitt definert som marginalisert ut i fra samfunnets normer, og hva som ligger av forventninger til unge i dette alderssegmentet. Det er dermed ikke gitt at ungdommen selv opplever seg som marginalisert eller utenfor" (Trana et al., 2009:16).

I denne undersøkelsen er det ungdommene selv som beskriver sin sosiale deltakelse på ulike arenaer. Ungdommene i denne undersøkelsen kommer fra ulike deler av landet. Ungdommen ble bedt om beskrive sin faktiske hverdag, sin drømmehverdag og sin moralske hverdag, dvs. slik de oppfatter samfunnets forventninger om hvordan

hverdagen bør være. Skole var et fraværende element i deres faktiske hverdag, men også i deres drømmehverdag.

Årsakene til at ungdommene hadde avbrutt videregående skole var mange. Svake skoleprestasjoner og dårlige karakterer var i noen tilfeller forklaringen, men årsaken til de svake skolepresentasjonene var sammensatte. Det kunne være at de prioriterte venner og festing eller data foran skolearbeid. Det kunne være ungdom med lese- og skivevansker som ikke hadde fått riktig hjelp og derfor hadde et dårlig faglig grunnlag. Andre pekte på psykiske eller fysiske problemer som hadde ført til mye fravær og dermed store kunnskapshull. En del av avbruddene var knyttet opp mot skolen som system, der ungdommene opplevde at de ikke fant sin plass i utdanningssystemet. De som for eksempel ønsket å lære et praktisk yrke, opplevde at teorien stod i veien for å lære seg 'håndverket'. (Ibid:10) Flere beskriver også problemer i familien som belastninger som flytter oppmerksomheten bort fra skolen fordi de bruker all sin energi på å håndtere den private situasjonen (Trana et al., 2009:10).

I undersøkelsen fant Trana et. al. også at ungdommen selv bærer med seg en optimisme og en tro på at de skal få arbeid og tjene penger på noe de trives med. "For ungdommen handler det om å bli løftet ut av kategorien "utenfor", eller marginalisert – til å bli inkludert i et samfunn som også har rom for de ungdommene som ikke vil, eller ikke mestrer de å gå på ordinær skole, men som aller helst vil arbeide" (Trana et al., 2009:12).

Minoritetsspråklig skolehverdagen

Den danske sosialantropologen og forskeren Dorte Staunæs har gjort feltarbeid på to barneskoler i utkanten av København, der hun har fulgt syvendeklassingene. Som tidligere vist, så er det en sterk sammenheng mellom hva som skjer på grunnskolen og hvordan eleven klarer seg i videregående skole. Jeg har valgt å se nærmere på denne studien fordi den viser elever med minoritetsbakgrunn sitt møte med skolen, der det er fokus på hvordan elever med ulik etnisk bakgrunn tenker om seg selv, og om sin og hverandres posisjon på skolen.

Den danske folkeskolen har, i likhet med den norske, som mål å gi elever like muligheter, gjennom å ”overskride de barrierer, baggrundsvariabel som køn, etnisitet, social klasse, religion og kultur kan innebære” (Staunæs, 2004:31). Hun knytter seg opp mot de tradisjonen som ser barn og unge som sosiale aktører, som aktivt tar del i eget levde liv og selv er med å skape og gi betydning til sosiale kategorier. Barn er, som andre mennesker, ikke bare underlagt strukturer, de er med å skape strukturene (Ibid:33-34). Hun har i sitt forskningsarbeid valgt å se på de individuelle prosessene i skolelivet. ”Det man kan kalde subjektiveringsprosesserne, der handler om, hvordan man bliver til som subjekt” (Staunæs, 2004:38). Hun stiller spørsmålet; gjør en forskjell en forskjell og i tilfelle hvilken (Ibid:33). En måte å undersøke dette på er å se på hva som konkret skjer på subjektnivå, elever i mellom og mellom de profesjonelle og elevene. Hun peker på at det blir viktig ikke bare å se på hvordan mennesker blir til som elever, men hvordan ulike sosiale kategorier vever seg inn i elevkategorier, eller som hun benevner det; *konkrete elevheder* (Staunæs, 2004:34).

Forskning på det levde livs kompleksitet vil reise spørsmål som:

”Hvor er subjektene henne? Er mennesker bare bærere av masteridentiteter, der determinerer dem? Hvordan gør vi rede for, at det ikke er alle, der gør, føler og oplever det samme trods ens kategori? Det perspektivskift kalder på en mere subjektner optik bygget op af begreber som subjektivitet, subjektivering og sociale kategorier som noget man gør, og som man gjør med udsigt til så vel det Første (etniske dansker) som det Andet (minoriteter)³ (Staunæs, 2004:37).

I boken sin forstår hun sosiale kategorier ikke som konstante variabler, som kjønn, etnisitet, alder, religion osv., men som konstruksjoner der innhold og betydning prinsipielt er flytende, men i praksis ofte blir forsøkt holdt fast. ”Sociale kategorier er altså redskaper med hvilke vi orienterer os, in- og ekskluderer det hhv. passende og upassende” (Staunæs, 2004:38).

Hun viser i sin forskning at fortellingene om at etnisitet er årsaken til minoritetslevers problemer i skolen stemmer dårlig. Hun motbeviser også at etnisitet kan oversees som forklaringsmodell for ulike situasjoner som oppstår i skolen. Hun peker videre på at en kontekstfri tilblivelse ikke er mulig.. ”Etniske og kønnede subjektiveringsmuligheder handler om, hvordan skolerummet organiseres gjennom så vel elevs som lærers

³ Parentesene satt inn av meg.

sociale og diskursive praksis” (Staunæs, 2004:42). For meg er hennes tilnærming til å forstå subjektivitetsprosessen en parallell til Goffmans teorier om vår adferd i det offentlige rom, der han beskriver interaksjonen i en sosial organisasjon, der deltakerne på en felles arena er i en kontinuerlig prosess for å presenterer seg selv på en for seg selv ønskelig måte og samtidig for de andre aktørene på arenaen en akseptabel måte. (Goffman, 1992)

Staunæs beskriver en dualisering av subjektiviseringsprosessene i skolen, mot det hun kaller *dreng Danmark* på den ene siden og det *Andet*, alt det som dreng Danmark antas ikke å være, ikke-gutt, ikke-maskulin, ikke-hvit, ikke-kristen, ikke-heteroseksuell osv. på den andre siden. (Staunæs, 2004:43) Hennes studie viser at denne dualiseringen eksisterer, på norsk bruker vi ofte begrepene norsk og utlending. Det å ha kjennetegn som utlendinger er positivt når det uttrykkes av minoritetslevende selv, men når det brukes av andre enn dem selv, så oppleves det ikke positivt. ”Det er et stigma – selv om det kan tages opp av de involverede selv og gøres til varemerke. (...) De kroppslige etnisitetsforskeller er ikke uskyldige eller magtfrie tegn, men derimod visualisering av aspekter av makt og dominans” (Staunæs, 2004:140). Dette kjenner jeg også igjen fra egen erfaring, at det er majoritetssamfunnet som har muligheter og makt til å definere de normer og verdier som utspilles på den enkelte skole. Det er på den lokale arenaen, der hverdagslivet leves, at disse normene får konsekvenser for elevene. Og selv om vi har et felles sett statlige overordnede verdier og normer, så kan implementeringen av disse variere mye fra skole til skole. Dette fant også Staunæs i sitt forskningsarbeid. Hun velger derfor teoretiske ståsteder for sin forskning ”der skal oppløse, forskyde og gjøre plass til andre subjektpositioner for de nuværende Andre, og ikke blindt fastholde og reproducere dem som netop Andre” (Staunæs, 2004:45).

Samfunnsarbeid og empowermentstrategier

Dette er en oppgave i samfunnsarbeid, og jeg vil i dette kapittelet trekke frem noe sentral teorier og begreper om samfunnsarbeid og relatere det til problemstillingen min. Et av de mest sentrale temaene for meg i samfunnsarbeid er empowerment. Ledwith hevder videre at empowerment er det viktigste konseptet for radikal lokalsamfunnsutvikling. Det er gjennom empowermentprosessen at vi utvikler likhetens teori og praksis (Ledwith, 2005:28).

Twelvetrees beskriver samfunnsarbeid som bestående av to deler; et sett av verdier og et sett av arbeidsmetoder som er knyttet opp til disse verdiene.

“The values are to do with justice, respect, democracy, love, empowering and “getting a better deal” for people who in some way are disadvantaged. The techniques are primarily to do with establishing relationships with such people (and others), understanding how they see the world and finding ways *to assist them to help themselves* which need not exclude, some of the time, doing things “for” them” (Twelvetrees, 2002:9).

Verdiene som Twelvetrees peker på her er rettferdighet, respekt, demokrati, kjærlighet, empowerment og utjevning av forskjeller. Arbeidsmetodene Twelvetrees beskriver, handler om å etablere kontakt med underprivilegerte grupper, forstå hvordan de ser sin situasjon og medvirke til at de kan hjelpe seg selv. Begreper som deltakelse, mestring og kontroll over eget liv, er etter min mening, viktige handlingsredskaper både i helsesøsterrollen og i samfunnsarbeiderrollen, og for meg overlapper disse rollene hverandre. St. meld. nr 16 (2006). I NOU 1998:18, *Det er plass for alle*, er folkehelse et sentralt begrep.

”Folkehelsearbeid er samfunnets totale innsats for å opprettholde, bedre og fremme folkehelsen. I dette ligger nødvendigheten av å styrke verdier som gir det enkelte individ og grupper mulighet for ansvar, delaktighet, solidaritet, mestring og kontroll over eget liv og situasjon.”

Ekeland og Heggen (2007) skriver i boka *Meistring og myndiggjering*: ”Gjennom meistring og myndiggjering må ein vise at ein trur på at alle menneske på ein positiv måte kan bidra til samfunnet som medborgar, arbeidstakar og nabo” (Ekeland, 2007:117). Gjennom å etterspørre hva guttene i mitt lokalmiljø mener skal til for at de skal klare seg, viser jeg at jeg tror på at de både vil og kan bidra.

Ledwith peker på at samfunnsarbeid har sitt fundament i lokalsamfunnsutvikling, *community development*, og lokalsamfunnsutviklingen begynner med "the everyday lives of local people. This is the initial context of sustainable change. It is founded on a process of empowerment and participation" (Ledwith, 2005:1). Ledwith peker her på at for å få til endringer som har effekt over tid, må endringene forankres i folks hverdagsliv. Hun sier at lokalsamfunnsutvikling er fundamentert på empowerment og deltakelse. Empowerment inkluderer en form for kritisk opplæring som oppmuntrer mennesker til å stille spørsmål ved sin virkelighet. Dette er grunnlaget for kollektiv handling og er bygget på prinsippet om deltakende demokrati. (Ledwith, 2005:1). Gjennom disse nøkkelordene formulert av Ledwith, stilles vi som samfunnsarbeidere overfor en alvorlig og vanskelig oppgave. Er vi villige til å gå inn denne oppgaven, eller blir empowerment bare et trygt og moderne begrep som alle kan være enige i, men som har mistet sin radikale opprinnelse og blitt uten innhold. (Askheim, 2007) Freire snakker om at et hvert mennesker må ta sine rike muligheter i bruk, og han har gjennom sitt arbeid utviklet metoder for hvordan dette kan skje. Et viktig nøkkelord er bevisstgjøring. Bevisstgjøring er opplæring til å oppfatte sosiale, politiske og økonomiske motsetningsforhold, og til å bekjempe de sider ved undertrykkelsen som skaper undertrykkelse (Freire, 2005).

Begrepet empowerment ble med Paulo Freire sin bok *De undertryktes pedagogikk* (1974) for alvor utbredt som en strategi for å gi de underprivilegerte makt. Freires definisjon av empowerment handler om bevisstgjøring og oppbygging av konkret handlingskapasitet i forhold til endring av egne livsvilkår. Målet er at individer og grupper blir bevisst på de strukturer og rammer de handler innenfor og forstår å utnytte disse rammene bedre. (Andersen and Larsen, 2004:1)⁴ Denne bevisstgjøringen skjer, i følge Freire, gjennom en dialog der utsatte grupper kan bli bevisst virkeligheten og behandle den kritisk med sikte på å forandre og forbedre sine levekår. "Den dialogiske handlingsteorien forutsetter ikke et subjekt som hersker ved hjelp av erobring, og et underkuet objekt. I stedet er det subjekter som møtes for å gi tilværelsen navn og forandre den" (Freire, 2005:158). Selv om jeg arbeider i et lokalsamfunn der flertallet av beboerne har minoritetsbakgrunn, er de fleste sentrale poster i bydelen, på skolen og i borettslagene besatt av etnisk norske middelaldrende kvinner og menn, som dermed

⁴ Sidetallet refererer til en elektronisk utgave av kapittelet: *Empowerment og sosialt arbeid*.
[http://viborg.dk/db/Bibliotek.nsf/pdf/empowerartikel/\\$File/empowerartikel.pdf](http://viborg.dk/db/Bibliotek.nsf/pdf/empowerartikel/$File/empowerartikel.pdf). Lastet ned 30.09.10

også sitter med makten. Dette gjør at den likeverdige dialogen mellom det offentlige og skolen og foreldre, barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn ofte uteblir.

Paulo Freire var pedagog og knytter empowerment også til undervisning i det offentlige skolesystemet.

”Den pedagogikk som skal forberede barn på å bli voksne må derfor sikre at eleven kjenner seg som en likeverdig deltaker i et fellesskap. Hver enkelt må være sikret veiledning og støtte til å bygge opp identitet og selvaktelse og bli møtt med tillit og forventninger. Eleven må ha ansvar. Å bli fratatt ansvar har alltid fornedret mennesket”(Freire, 2005:13).

Andersen og Larsen, påpeker at empowermentbegrepet kun gir mening hvis det kobles til en samfunnsforståelse, som operere med en strukturelt betinget ulike fordeling av økonomiske, sosiale, politiske, kulturelle og symbolske ressurser. Empowermentstilnærmingen bygger dermed på en forståelse av at en holdbar samfunnsutvikling krever at underprivilegerte befolkningsgrupper og lokalsamfunn får en styrket stemme og maktposisjon i forhold til å påvirke samfunnsutviklingen. (Andersen and Larsen, 2004:4-5) Videre peker de på at forutsetningen for å lykkes med et mer likeverdig samfunn, er at det foreligger en grunnleggende norm om en pluralistisk sosial integrasjon, noe som betyr at en gruppe ikke oppnår empowerment på bekostning av anerkjennelse av andre underprivilegerte befolkningsgrupper og deres livsvilkår,

”Vi tenker således også empowermenttilgangen ind i en *normativ ramme*, som på én og samme tid bygger på anerkendelse af etnisk og kulturel forskellighed, et levende demokrati og en grundlæggende solidaritet omkring alles muligheder for og ret til social velfærd” (Andersen and Larsen, 2004:5)

Et levende demokrati, grunnleggende solidaritet og muligheter for alle, forutsetter et samfunn som har stor raushet og som for eksempel kan tolerere og leve med forskjellige kulturer og avvikende sosial adferd. Andersen og Larsen (2004) peker i denne sammenhengen på at i denne forbindelsen er mange såkalte belastede byområder mye mer *ressurssterke* enn såkalte velfungerende boligområder. De peker videre på at et viktig aspekt ved sosial og demokratisk bæredyktighet i lokale områder er:

”evnen til at sikre social rummelighed og dét, som man kunne kalde evnen til kreativ ”problemknusning”: at *håndtere* sociale problemer frem for at *eksportere* dem til andre lokalområder. De såkaldt belastede byområder har ud fra en sådan målestok ofte en ”skjult social kapital”, men denne negligeres som regel i mediernes sensationsjournalistik om ”ghettoerne”. Den ekluderende adfærd i ”velhaverghettoerne”, som bl.a. udtrykkes gennem *NIMBY-syndromet* (Not In My Back Yard), og som mobiliseres, når der skal findes boliger til flygtninge eller behandlingsinstitutioner til stofmisbrugere, diskuteres derimod sjældent som et samfundsmæssigt etisk og politisk bæredygtighedsproblem” (Andersen and Larsen, 2004:18)

Denne rausheten (rommeligheten) som beskrives her, opplever jeg er levende i mitt lokalområde, og dette er en ressurs som skolen kan få del i gjennom en likeverdig dialog.

Perspektiver i oppgaven

Jeg er opptatt av guttene som jeg ser i lokalmiljøet der jeg jobber. De er godt synlige fordi de oppholder seg mye på kjøpesenteret. Hvem er de og hvordan ønsker de å bli sett, hvilke muligheter ser de og hvilke vurderinger ligger bak de valgene de gjør? Hvordan arter deres hverdagsliv seg?

Mitt teoretiske perspektiv i denne oppgaven er Goffmans samhandlingsteori. I tillegg har jeg valgt tre andre hovedperspektiver; lokalsamfunnet, minoritetsperspektivet og læringsmiljøet. Goffmans samhandlingsteori gir meg et analytiske verktøy for å diskutere og analysere guttenes handlinger gjennom samtalene i fokusgruppene. Lokalsamfunnet er mitt daglige utsiktspunkt og min handlingsarena, der guttene for meg er en synlig og viktig gruppe, som vi trenger å bli bedre kjent med for å bistå dem med å finne sin vei videre i livet. Minoritetsperspektivet er viktig fordi mye av årsaken til skoleproblemene hos minoritetsspråklig gutter henges på dette begrepet. Læringsmiljøet handler om skolehverdagen til elevene, og er handlingsarenaen for guttene i mine fokusgrupper.

Goffmans samhandlingsteori

Jeg oppfatter min faglige rolle først og fremst som en medspiller i ulike menneskers mestring av sine hverdager, eller i Goffmans dramaturgiske terminologi, en scenearbeider. Det er gjennom de daglige gjøremål og hendelser at vi utvikler oss og formes. Utviklingen skjer alltid i nærvær av andre, på en eller annen måte, og hvordan vi formes vil være påvirket av det. Denne tankegangen finner jeg igjen i Goffman's teorier om sosial samhandling og mikrososiologi. Jacobsen og Krisitansen (2004) skriver i innledningen til tekstsamlingen Erving Goffman, Social samhandling og microsociologi :

”Man kan si, at Goffman besad en særlig evne til at forstå det store i det små, det betydningsfulde i det tilsynelatende betydningsløse, det generelle i det spesifikke, og som, han bemærket i et essay, så er de ”gester som vi til tider

kalder for tomme, måske faktisk de mest indholdsrige af alle” (Jacobsen and Kristiansen, 2004:17)

I mine samtaler med barn og unge har jeg mange ganger erfart hvordan små detaljer, enkle ord eller små bevegelser kan få igang en god samtale eller bryte en god gruppeprosess. Et blick mellom to i en jentegruppe kan for eksempel, være nok til at stemningen blir snudd. Hvis man da som gruppeleder ikke fanger det opp og stopper opp for å høre hva som skjedde, så er tilliten brutt. Disse små opplevelsene påvirker hvordan vi har det med oss selv og hvordan vi møter andre mennesker i de ulike sosiale situasjonene vi befinner oss i. Disse hendelsene er det Goffman skriver om. Jeg vil nedenfor presentere noen sentrale begreper fra Goffman, som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

Sosial organisasjon

Goffmans begrep, *sosial organisasjon*, beskriver interaksjonen mellom deltakerne på en felles arena. Goffman definerer en sosial organisasjon som et hvilket som helst sted som klart kan avgrenses av hva som kan oppfattes, og hvor en bestemt form for aktivitet regelmessig finner sted. Han viser til at en sosial organisasjon kan studeres med utgangspunkt i den kontroll med inntrykkene som utøves der. ”Innen en sosial organisasjons vegger finner vi et lag av opptredende som samarbeider om å forelegge for publikum en bestemt definisjon av situasjonen” (Goffman, 1992:197). Skolen er i denne oppgaven, min sosial organisasjon der det utspiller seg mange ulike opptredener. Lokalsamfunnet er en annen sosial organisasjon med betydning for denne oppgaven, men lokalsamfunnet opptrer her bare som et bakteppe.

Fasade

Fasade er et begrep Goffman bruker om den del av en persons opptreden som stadig fremtrer på en generell og fastlagt måte som bevisst eller ubevisst tas i bruk av en person under en *front-stage* opptreden. Fasaden deler han inn i to ulike deler. Den ene er de *kulissene* som omfatter de fysiske omgivelsen og hvordan disse er utformet, scenearrangementet. (Goffman, 1992:27). Den andre delen betegner han som *personlig fasade*. Som deler av den personlige fasaden nevner Goffman personlige kjennetegn som blant annet alder, kjønn, rasemessige kjennetegn, måten å snakke på, kroppsbevegelser. Alle disse kjennetegnene eller *meningsbærerne*, som han kaller de, er

ganske stabile. Av mer mobile eller midlertidige meningsbærere nevner han ansiktsuttrykk, som kan skifte fra øyeblikk til øyeblikk (Ibid:29).

Stigma

I dette avsnittet vil jeg presentere Goffmans teorier om avvik. Han er opptatt av den sosiale konstruksjonen av normalitet og avvik både i hverdagslivet og i institusjonslivet (Goffman, 1963a, Goffman, 2009). I forhold til guttene i mine fokusgrupper er det tre forhold som jeg, med min forforståelse, ville tenke kunne virke stigmatiserende: minoritetsspråklig bakgrunn, svake teoretiske kunnskaper og bortvalg av videregående skole.

Goffman peker på at vi i store trekk kan skille mellom tre forskjellige former for stigma. Den første kategorien er kroppslige misdannelser av ulike typer. Den andre kategorien er ulike karaktermessige feil som blir tillagt en person som forklaring på hvorfor han havner i vanskelige og uakseptable livssituasjoner. Den tredje kategorien betegner han som den tribuale, slektsbetingede, som rase, nasjon og religion. "these being stigma that can be transmitted through lineages and equally contaminate all members of a family" (Goffman, 1963b:14). Guttene i mine fokusgrupper, har tribuale kjennetegn som viser at de har røtter i en annen verdensdel og som de ikke kan velge seg bort fra. Goffman beskriver hvordan mennesker med et stigma, havner i kategorien som er knyttet opp til stigmaet, samtidig som alle andre sider av hans person blir overskygget av dette.

Identitet

Et annet sentralt begrep er personlig identitet. Dette definerer Goffman som "positive merker eller identitetsknager, samt den enestående kombinasjon av personhistoriske data, som tilknyttes individet ved hjelp av disse knager, hvorpå hans identitet kan hænges" (Goffman, 2009:97). Det som skjer, men som er vanskelig å forstå, sier Goffman, er at den personlige identiteten spiller en strukturert, rutinemessig og standardisert rolle i de sosiale organisasjonen nettopp på grunn av sin enestående karakter. Dette altomfattende bildet av en persons identitet, står i kontrast til mangfoldet av 'jeger' man finner hos et individ når man ser på ham ut fra hans sosiale roller. Å opptre i en falsk sosial rolle er ikke det samme som å opptre i en falsk personlig rolle (Goffman, 2009:104). Hvordan man presenterer seg er et viktig tema i Goffmans

teorier. Man kan ønske å fremstille seg som en annen enn den man er, eller man kan fremstille seg på en måte som har til hensikt å bevise at man ikke er den man er.

Resultatet av at en person blir oppfattet annerledes enn han egentlig er, fører til at det blir en uoverstemmelse mellom individs tilsynelatende identitet og hans faktiske identitet. Når denne uoverstemmelsen blir kjent eller synlig, undergraver det hans sosiale identitet, noe som kan resultere i at han blir avskåret både fra samfunnet og fra seg selv, og blir en miskreditert person som ikke blir akseptert av samfunnet rundt seg. Mennesker som er i en slik situasjon vil forsøke å finne måter å komme ut av dette ubehaget på, eller om dette ikke er mulig, finne måter å redusere ubehaget på. Goffman identitetsbegrep assosierer jeg med begrepet *sosial kapital*, som jeg har skrevet om ovenfor.

Goffmans begrep *ansikt* beskriver menneskenes forsøk på å rettferdiggjøre som tilstedeværelse. *Ansikt* definerer Goffman som ”den positive sosiale verdi et menneske i praksis gjør krav på i kraft av den linje andre antager han har anlagt ved en bestemt kontakt. Ansiktet er et selvbilde der avtegner sig ved anerkendte sosiale træk” (Goffman, 2004b:39) Det å oppleve å ha et *ansikt*, å ha en positiv sosial posisjon i en sosial setting, er i følge Goffman grunnleggende for å kunne delta i sosiale situasjoner.

”Når en person føler at han besidder et ansikt, reagerer han typisk med selvtillid og sikkerhet. Hvis han er overbevist om den linje han anlegger, kan han holde hovedet høyt og stå åpent frem for andre. (...) Hvis han fornemmer at han bærer et forkert ansikt eller er uten ansikt, vil han formodentlig skamme seg eller føle sig underlegen på grunn av hvad der, foranlediget af ham, er sket med aktiviteten, og på grunn af hvad der kan ske med hans omdømme som deltaker. (...) Fornemmelsen af mangel på anerkendende støtte I mødet kan overraske ham, forvirre ham, og umiddelbart gøre ham ude af stand til å deltage i samhandlingen. Hans opførsel og fremtræden kan blive usikker og bryde helt sammen” (Goffman, 2004b:42).

Hvordan fremtrer guttenes fortellinger om sine erfaringer fra skolen sett i lys av deres etablering og opprettholdelse av egne ansikter og forståelse/forventning om de andre deltakernes ansikter? Goffman bringer også inn begrepene ære og verdighet i forhold til det å opprettholde sitt ansikt. Det å miste ansikt er også på norsk et kjent begrep, som beskriver situasjoner som oppleves negativt og som man prøver å unngå. Derfor må man sikre seg, sier Goffman, at en bestemt uttrykksstruktur blir opprettholdt, en orden

som i stort og smått regulerer begivenhetens gang. Han peker videre på at denne opprettholdelsen av ansikt kan være motivert utfra ulike ståsteder.

”Hvis man gjør det ud fra sig selv, så taler vi i vores samfund om stolthed. Hvis man gjør det ud fra forpligtelser over for større sociale enheder, og har disse enheders støtte i forehavendet, så taler vi om ære. Når denne ansvarlighed har med posistur at gøre, med udtryk der kommer sig af hvordan man håndterer sin krop, sine følelser, og de ting man er i fysisk kontakt med, så taler vi om verdighed” (Jacobsen and Kristiansen, 2004:43).

Dette er en tenkning som jeg mener kan være med å kaste lys over de ulike og kanskje motstridende dilemmaer som guttene i fokusgruppene står overfor. Goffman skriver videre at det forventes at medlemmer av en gruppe har selvspekt, med det forventes også at man tar hensyn til de andre i en viss grad. ”Man forventer at han går et vist stykke for at skåne de andre tilstedeværendes følelser og ansigt, og man forventer at han gjør dette frivillig og spontant, fordi han identifiserer sig med de andre og deres følelser” (Goffman, 2004b:43). Hvordan blir dette når man lever i to kulturer, en hjemme og en ute? Hvordan kan man både opprettholde selvspekt og verdighet samtidig som man skal ivareta andres verdighet og ære? Kan en person klare å håndtere ulike ansiktsbevarende foranstaltninger avhengig av hvilken sosial situasjon han er i? Goffman peker på at alle mennesker, subkulturer og samfunn tilsynelatende har sitt eget karakteristiske repertoar av ansiktsbevarende foranstaltninger, og at det er dette som etterspørres når man skal forstå hvordan en person eller en kultur ”virkelig” er. Goffman mener at det vi gjerne fremhever som store individuelle og kulturelle forskjeller kanskje ikke er så vanskelige å forstå som vi lett kan tro. Han skriver at disse ansiktsbevarende foranstaltningene, som han betegner som *ansiktsarbeid*, stammer fra et enkelt, logisk sammenhengende system av mulige foranstaltninger. ”Det er som om selve ansigtets natur betinger at det kun kan bevares på et bestemt antall måder, og som om enhver social gruppering er nødt til at vælge fra denne ene matrix af muligheder” (Goffman, 2004b:46). Personers kunnskaper om og erfaringer med ansiktsarbeid er det vi, i følge Goffman, betegner som sosiale ferdigheter. For å kunne utvikle sine sosiale ferdigheter, må man både kunne holde fast i sitt egenverd og samtidig være oppmerksom på hvordan andre fortolke ens handlinger, man må kort sagt være stolt og hensynsfull, som Goffmans uttrykker det. Personene må således orientere seg i to retninger, en forsvarsretning for å bevare sitt eget ansikt og en beskyttelsesretning som handler om å bevare andres ansikt. (Goffman, 2004b:47) Goffman skriver her om hvor

grunnleggende det er for menneskene som sosiale vesener å kunne skape seg et ansikt og deretter ikke å tape det.

Jeg har lagt så stor vekt på denne del av Goffmans teorier, fordi den kan bidra til å belyse mange av de tilpassingsprosessene som minoritetspråklig står overfor, og i denne sammenhengen guttene i mitt lokalmiljø. Jeg mener at Goffman her viser hvor viktig det er for individet både å bli sosial aksept og bli akseptert som seg selv, samtidig som han synliggjør problemene som oppstår når noen blir krenket. Han viser at dette ikke bare er et individuelt problem, men at samspillet i den sosiale situasjonen blir krenket noe som skaper ubalanse i samhandlingen.

Lokalsamfunn

Lokalsamfunn er i litteraturen definert på mange ulike måter. Marianne Gullestad skriver i sin artikkel i boka, *Lokalsamfunnsbegrepet og dets anvendelse i studier av bysamfunn* om lokalsamfunnsbegrepet:

” Gjennom populistisk teori og praksis er ikke begrepet nå lenger bare et deskriptivt begrep for å klassifisere sammen en del fenomener i den konkrete virkeligheten, men er blitt et normativt begrep – et mål som politiske strategier skal *lede hen mot*” (Gullestad, 1981:37)

Det norske begrepet *lokalsamfunn* har hentet mye av sitt innhold fra det engelsk ordet *community*. *Community* blir ofte brukt om stedbundne samhandlingssystemer. Gullestad viser imidlertid til at *community* mer og mer brukes om fellesskap som ikke er stedbunden, for eksempel ”Interest Community” og ”Moral Community”. Hun foreslår på bakgrunn av dette at *community* oversettes med *fellesskap* (Gullestad, 1981:38). Ved å følge tankegangen til Gullestad så fremtrer det et nytt perspektiv i forhold til å se på den sosiale tilhørigheten guttene i mitt lokalmiljø har. De bringer med seg sitt *fellesskap* når de beveger seg ut fra området der de er vokst opp og for eksempel til en videregående skole. (Gullestad, 1981).

Asbjørn Kaasa har i sin bok *Samfunnsarbeid* (1989) følgende definisjon av lokalsamfunn: ”Lokalsamfunn består av en gruppe mennesker som har noe felles som er viktig for dem. De bor på samme sted, de har et visst fellesskap og en viss følelse av tilhørighet” (Kaasa, 1989:57). Det oppsummerer for meg innholdet i diskusjonen ovenfor om hva et lokalsamfunn er.

Et lokalsamfunn i Groruddalen

Lokalsamfunnet som jeg arbeider ligger i en av de fire bydeler som utgjør Groruddalen. Dette lokalmiljøet er likt mange andre lokalmiljø i Groruddalen, og jeg har valgt å ikke bruke navnet på stedet i oppgaven. Dette synes jeg også er viktig i forhold til å anonymisere guttene i fokusgruppene. Innledningsvis er det viktig også å huske på at Groruddalen har store variasjoner i levekår internt, med flere områder som levekårmessig er på samme nivå som Oslo Vest.

Rapporten *Levekår i Groruddalen* (2008) presenterer Groruddalen og menneskene som bor der. Mer en hver femte Oslo-borger bor i Groruddalen, og mer en tredjedel av beboerne har enten selv innvandret til Norge eller har foreldre som har innvandret. Beboerne i Groruddalen har markert dårligere helse enn befolkningen ellers i Oslo, både statistisk sett og i forhold til egenvurdering av helsen. Folk i Groruddalen har en svakere tilknytning til arbeidsmarkedet enn ellers i Oslo, har den laveste gjennomsnittlig inntekt og størst antall personer som er avhengige av overføringer fra det offentlige. Samtidig er det en høyere andel av befolkningen med ikke-vestlig bakgrunn som er i arbeid sammenlignet med resten av Oslo.

Beboerne i Groruddalen rapporterer i stor grad at de trives i lokalmiljøet sitt. De opplever ikke mer problemer og kriminalitet i nærområdet enn ellers i Oslo. Flertallet av beboerne rapporterer gode sosiale relasjoner og kontakt med andre og tegner et positivt bilde av området de bor i. ”Det er derfor lite i våre data som tyder på at levekårene vi finner i Groruddalen er relatert til forhold knyttet til området som sådan. Det er dermed grunn til å tro at mange av utfordringene Groruddalen står overfor er en konsekvens av mer allmenne prosesser knyttet til sosial og økonomisk bosegregning” (Nadim, 2008:8).

Området der jeg arbeider består av store leiligheter bygd på midten av 1970 – tallet og et villaområde. Området har store grønne friområder, godt utbygd kollektivtrafikk og kort vei til servicefunksjoner som bibliotek, svømmehall, treningssenter, post, lege, butikker og offentlige kontorer som NAV. Det bor ca 9000 mennesker i området, av disse hadde 54,8 prosent minoritetsbakgrunn i 2007, samtidig som ni av ti er født i Norge. Selv om området har mange gode kvaliteter, er det et av områdene i Groruddalen med største levekårsutfordringer. Syv av de åtte guttene i fokusgruppene mine har vokst opp her.

Minoritetsperspektivet

Minoritetsperspektivet er et spennende perspektiv i et lokalsamfunn som har en befolkning med bakgrunn fra 140 land og der majoriteten er blitt minoritet, samtidig som en av ni som bor her er født i Norge. Denne gruppen blir gjerne kalt andre

generasjon innvandrere, en kategori som i følge Gullestad (2002) bygger på en oppfatning av at slektskap og avstamning er viktigere enn statsborgerskap, og på den måten blir annen generasjon innvandrer ”annengenerasjon utenforstående til det ’norske’”(Gullestad, 2002:27). Videre peker hun på at ”Hvilke følelser som utløses – frykt, skepsis eller velvilje – er langt på vei avhengig av hvilke kategorier mennesker og begivenheter plasseres inn i, og hva slags forestillinger denne kategorien bringer med seg” (Gullestad, 2002:42).

I innledningen til boken *Køn, etnicitet og skoleliv* skriver Staunæs (2004) om at det i den offentlige debatten, i forskningsarbeider og i hverdagsamtaler er to fortellinger som gjentas, og som er blitt gjentatt de siste 20 årene når det gjelder multietniske elevgrupper;

- *den store bekymringshistorien* som handler om hvordan elever med etnisk minoritetsbakgrunn har en kultur som ikke passer inn i skolen. Deres kultur passer ikke inn, og ofte mangler de noe, eller er ikke samme sted som ”oss”.
- *den store negasjonshistorien*, der det pekes på etniske, kulturelle og kjønnete forskjellighet, men hvor forskjellene antas å være irrelevante for det som skal foregå på skolen. Det er heller snakk om interesser eller kompetanser som igjen oppfattes som individuelle og nøytrale størrelser. (Staunæs, 2004:29)

I begge historiene fikseres mangfoldigheten, sier hun, gjennom at sosiale kategorier sees på som stabile størrelser som individet har og bærer med seg inn i skolen. Så selvfølgelig er denne prosessen, sier hun, at man som profesjonell eller elev enten må avfinne seg med det, innrette seg etter det, kompensere for det eller gjøre det til en særlig ressurs (Staunæs, 2004:30).

Annick Prieur skriver i boken *Balansekunstner* (2004) at ut fra hennes erfaringsverden handlet minoritetsspråklige ungdommers annerledes liv i stor grad om forhold som hadde med familie og kjønn å gjøre. (Prieur, 2004b:9) De mest fremtrede forskjellen ser ut til å være kjønnsforskjellene. Men en kulturforklaring på bakgrunn av foreldrenes kultur kan bare være en del av en forklaring, fordi kultur også er noe som endrer seg over tid. I dette spenningsfeltet, mellom foreldrenes tradisjon og deres egen kulturforståelse, befinner ungdommen seg. Dette er også ett spenningsfelt som ungdom

generelt befinner seg i, og det avspeiles gjerne i forhold til at det er en uoverstemmelse mellom hjemmekulturen og livet på skolen og i lokalmiljøet. . Prieur (2004) påpeker at vi trenger mer dynamiske begreper, som fanger opp variasjon, dynamikk og endringspotensiale (Prieur, 2004b). Hun ser begrepet *habitus* som et slikt begrep. I følgen henne er det et begrep som

”fanger opp læring, i form av dyptgående og kroppslig preging, hvor en væremåte reflekterer en inkorporering av den sosiale verdens struktur som så er blitt til mental struktur, og slik strukturerer oppfattelsen av verden og handlingene i den. (...) Unge innvandrere deltar i flere sosiale kontekster, og det tvinger fram kompliserte habitusformer, hvor pregingen fra alle disse kontekstene setter sine spor” (Prieur, 2004b:26).

Kultur og ulik etnisk bakgrunn er synlig tilstedeværende elementer i mitt lokalmiljø, og dette vil forbli fremtiden for dette lokalsamfunnet. Derfor er det viktig å finne samhandlingsmåter og måter å snakke om og med hverandre på som bidrar til samfunnsempowerment. Hyland Eriksen definerer *multikulturalisme* som læren om at:

- alle personer tilhører en kultur,
- alle kulturer er likeverdige og fortjener en plass så vel i solen som i skolen
- denne plassen gis ikke, men må tas, ettersom de herskende klasser per definisjon anser sin kunnskapsportefølje for å være den eneste saliggjørende” (Eriksen, 1999:5)

Kunnskap hentet fra de som tilhører lokalsamfunnet, kan være et bidrag på veien til et multikulturelt samfunn. Kunnskap om og kjennskap til de ulike kulturene øker den gjensidige forståelsen, men den viktigste effekten av å bli kjent med mennesker med ulik kulturbakgrunn er, etter min erfaring, at man oppdager at man har mer til felles enn det som skiller oss.

Læringsmiljø

Det foregående avsnittene har omhandlet samfunnsstrukturene rundt skolen. I dette avsnittet er fokuset skolens indre liv. Barn og unge kommer til skolen med sin *habitus*, sine erfaringer fra familien og det sosiale livet rundt dem. Denne *habitus* er det de må bygge på i sitt møte med skolen og dens forventninger, verdier og normer. *Læringsmiljøet* er et begrepet som brukes for å beskrive de faktorene som påvirker den enkelte elevs muligheter til å lære. Læringsmiljø er summen av alle de forhold som kan tenkes å virke inn på elevenes muligheter til å tilegne seg kunnskap samt fysisk og

psykisk helse.⁵ Tilrettelegging av godt læringsmiljø er forankret i opplæringsloven kap. 9a og vil ha betydning for å redusere bortvalg av videregående skole.

Begrepet læringsmiljø er vokst frem gjennom forskning om hvilken undervisning som gir best læringsresultater hos elevene. Denne forskningen viste at det var en rekke faktorer utenom undervisningen som samvarierte med og forklarte elevenes læringsutbytte. Særlig fremstod de kontekstuelle betingelsene i skolen og det sosiale miljøet som viktig for å kunne forklare elevenes faglige prestasjoner. Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til en positiv læring og utvikling for den enkelte elev og en skolehverdag som fremmer helse og trivsel. Det er samtidig viktig å merke seg at det samme læringsmiljøet vil erfares og oppfattes på ulike måter av elevene. Læringsmiljøet i en og samme skole kan være en beskyttelsesfaktor for en elev og en risikofaktor for en annen elev. Man må altså spørre alle elevene for å få kunnskap om en skoles læringsmiljø, fordi det er elevenes subjektive opplevelse av faktorene i skolens læringsmiljø som er sentral i forhold til å vurdere læringsutbytte og den sosiale situasjonen til elevene i skolen. Som en konsekvens av dette, er det avgjørende å få informasjon om elevenes erfaringer og opplevelser. (Nordahl, 2010)

Thomas Nordahl bygger sine innlegg om læringsmiljøet mye på forskningen til John Hattie. Professor Hattie fra New Zealand har forsket på betydningen av læringsmiljøet for elevenes læring. I boken sin *Visible learning*, (2008) beskriver han resultatene av femten års forskning på hva som påvirker læring hos skoleelver og studenter. Dette studiet involverer mer enn åtti millioner studenter fra hele verden og samler femti tusen mindre studier (Hattie, 2008). Han fremhever seks faktorer som har sterk effekt på læring:

- Positive relasjoner mellom elev og lærer
- Tilbakemelding og forventinger til elevene
- Lærerens evne til å lede klasser
- Gode sosiale relasjoner mellom elever og en elevkultur som støtter læring
- Forebygging og reduksjon av atferdsproblemer
- Samarbeid mellom hjem og skole og foreldre som støtter barnas skolegang

Alle disse punktene omfatter sosiale relasjoner, både på individuelt og gruppenivå og omfatter også samarbeid med elevenes foreldre. Lokalsamfunnet er ikke nevnt eksplisitt i Hatties oversikt, men både gode sosiale relasjoner mellom elever, en elevkultur som

⁵ <http://no.wikipedia.org/wiki/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8>, lastet ned 28.08.10

støtter læring og reduksjon av atferdsproblemer vil samspille med lokalsamfunnet, som elevene, i alle fall så lenge de går på den lokale skolen, er en del av.

Utdanningsdirektoratet har et femårig satsingsprogram, *Bedre læringsmiljø*, (2009-2014). Det overordnede målet med *Bedre læringsmiljø* er at alle elever skal oppleve et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer deres helse, trivsel og læring. Delmål for satsningen er at alle kommuner, fylkeskommuner og skoleledere skal ha et forsvarlig system som sikrer elevenes rettigheter etter opplæringsloven kapittel 9a.⁶ Alle skoleledere skal sørge for at deres skole driver et systematisk, kontinuerlig og kunnskapsbasert arbeid for å fremme elevenes helse, trivsel og læring.

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning utført en gjennomgang av forskning rundt temaet lærerkompetanse og læringsutbytte (Nordenbo et al., 2008). De finner tre viktige kompetanser blant lærerne som bidrar til læring hos barn og unge; relasjonskompetanse, regjeldelseskompetanse og didaktisk kompetanse.

Det første, *relasjonskompetanse*, betyr at læreren skal ha kompetansen å inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev. Det betyr i min forståelse av begrepet, at hver elev skal føle seg sett og ivaretatt av læreren. Den andre viktige kompetansen for å sikre gode læringsmiljø benevner de *regjeldelseskompetanse*. Det betyr at læreren skal ha kompetanse i å lede klassens undervisningsarbeide ved å være en synlig leder som gjennom undervisningsforløpet gradvis overlater til elever og klassen å utvikle regler, og fremme at elevene selv utformer og opprettholder reglene. Begge disse kompetansene er av betydning for å utvikle overordnede mål som dreier seg om elevenes motivering og autonomi, og spiller en sentral rolle for å fremme den faglige læringen. Den tredje viktige kompetansen er *didaktisk kompetanse*. Læreren skal besitte generell pedagogisk kompetanse i relasjon til undervisningens innhold i sin alminnelighet og i det enkelte undervisningsfag. Det betyr at skal ha kunnskap både om grunnleggende undervisningsmetoder og de spesifikke fagene han underviser i. (Nordenbo et al., 2008:7) Resultatene i rapporten er basert på 70 studier som holdt god

⁶ <http://www.udir.no/Artikler/Satsingsomrader/Bedre-laringsmiljo2/>, Artikler | Publisert: 03.12.2009 Sist endret: 03.12.200 , Hentet 28.08.10

nok kvalitet til å være med i analysen, både innen grunnskole og videregående opplæring.

Del 3

Forskningsmetode

I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått fram for å få svar på problemstilling min. Jeg vil presisere mitt teoretiske og vitenskapelige ståsted og beskrive hvordan jeg har gått frem for å få kunnskap om temaet.

Fra idé til handling

Jeg observerte en gruppe gutter utenfor kontoret mitt på dagtid, og fikk vite av dem at de var utenfor skole og arbeid. Samtidig hadde jeg lest og hørt mye om det store bortvalget fra videregående skole, og jeg hadde snakket med lærerne på ungdomsskolen som var bekymret for mange av elevene de sendte fra seg. På denne bakgrunne ble jeg opptatt av problemstillingen. Med utgangspunkt i egne erfaringer fra tidligere, ønsket jeg å gå til de guttene som dette handlet om for å høre deres kunnskaper og erfaringer i forhold til gjennomføring av videregående skole. Jeg ønsket å høre hvilke tanker og holdninger disse minoritetsguttene hadde til videregående skole og hva som påvirket deres valg eller bortvalg av skolen. Disse guttene hadde førstehånds kjennskap til hvordan det er å være minoritetsgutt i møte med det norske utdanningssystemet. På bakgrunn av tidligere erfaringer med samtalegrupper og fordi jeg ønsket å skape en samhandlingssituasjon på et kollektivt nivå med guttene, valgte jeg å invitere guttene til fokusgrupper.

I denne perioden startet bydelen et eget opplæringsprosjekt for ungdom som stod utenfor skole og arbeid, kalt S.T.O.L.T.. S.T.O.L.T er en seks måneders opplæring på fulltid som kvalifiserer ungdommene til å bli fritids- og ungdomsledere. Jeg tok kontakt med dem, og var blant annet sammen med dem på et møte med Barneombudet, der de var en ekspertgruppe i forhold til bortvalg av videregående skole som del av forarbeidet til NOU 2010/7 *Mangfold og mestring*. Ut fra disse samtale fikk jeg også hjelp til å finne gode tema for fokusgruppene. Herfra rekrutterte jeg senere også den ene fokusgruppen.

Kvalitativ metode

I vitenskaplig virksomhet er målet å bygge opp kunnskap om bestemte fenomener og å utvikle en teoretisk forståelse av denne kunnskapen (Grønmo, 2007:27). Jeg ønsket å bidra med kunnskap omkring valg og bortvalg av videregående skole, fra et deltakerperspektiv. Med empowerment som utgangspunkt, mener jeg at det er viktig å få kunnskap om hvordan verden ser ut fra dem det gjelder sitt ståsted. Dette, mener jeg, er viktig fordi det i seg selv er myndiggjørende⁷ at deres kunnskap blir etterspurt og tatt på alvor. Men jeg mener også at dette er en viktig kunnskap for å finne gode løsninger på problemet med at mange unge ikke lykkes i videregående skole. I kvalitative undersøkelser bør forskeren være åpen, fleksibel og maksimalt nysgjerrig etter å registrer respondentenes egne synsvinkler, motiver og meninger (Aadland, 2006:209). Disse kriteriene har jeg etterstrebet å etterkomme i denne oppgaven, men vet, også av egen erfaring, at man aldri kan være helt nøytral. Min forforståelse vil legge føringer for hvordan jeg ser og tolker situasjonene. Jeg vil derfor bestrebe med på å gjøre behandlingen av dataene så transparent som mulig.

Fortolkende paradigme

Min vitenskaplige forankring i denne oppgaven finner jeg i hermeneutikken. Hermeneutikken har vokst fram på bakgrunn av erkjennelsen av problemene med å fortolke og forstå meningsfulle fenomener, ”Hermeneutikken i moderne varianter består av forsøk både på å lage en *metodelære* for fortolkning av meningsfulle fenomener, og på å beskrive *vilkårene* for at forståelsen av vilkårene skal være mulig” (Gilje and Grimen, 1999:143). Hermeneutikken beskriver den prosess som skjer i fortolkning av en tekst som en spiral som stadig skaper ny forståelse, kalt den hermeneutiske sirkel. Vi forstår delene ut fra helheten i det som blir sagt, og gjennom den prosessen får en ny forståelse av helheten, som igjen utvider vår forståelse av delene ytterligere. (Gilje and Grimen, 1999:kap. 7).

Anthony Giddens peker på mennesket som kontinuerlig fortolkende vesen, og ved at vi fortolker hverandres fortolkninger får vi det Giddens betegner som dobbelt-

⁷ Myndiggjøring er et begrep som blir brukt om empowerment på norsk, og som jeg mener dekker det bra i denne sammenhengen.

hermeneutikk. Det betyr at jeg i mitt arbeid både skal fange opp guttenes beskrivelser og oppfatninger av seg selv og sin deltakelse på skolen og ”rekonstruere deres fortolkninger gjennom teoretiske begreper” (Gilje and Grimen, 1999:146). Min fortolkninger av det som skjer i fokusgruppene vil være påvirket av min forforståelse, mine egne erfaringer både som privatperson og som fagperson, mine fagkunnskaper og mine relasjoner til guttene i fokusgruppene. Samtidig vil samspillet i fokusgruppene bidra til å utvide forståelsen og kanskje gi nye perspektiver i fortolkningen.

Goffman skriver mye om sosial samhandling og har mye fokus på det positive i denne samhandlingen: ”Vanligvis vil de forskjellige definisjoner av situasjonen som fremkastes av de tilstedeværende, være såpass i samklang med hverandre at de åpne motsigelsene ikke trer frem” (Goffman, 1992:17). På denne måten yter alle tilstedeværende sitt bidrag til en samlet, generell definisjon av situasjonen. Man tar hensyn til hverandre ved å forholde seg taus eller nøytral i saker som betyr mye for andre, men som ikke umiddelbart er så viktig for en selv. (Ibid:18). Dette er et perspektiv som er viktig i forhold til innholdet i samtalene i fokusgruppene, og som viste seg gjennom hvordan guttene samlet seg om ulike tema og utfylte hverandres historier.

Dataproduksjon

For å svare på problemstillingen i denne oppgaven, ønsket jeg å få informasjon fra gutter med minoritetsbakgrunn som hadde erfaring fra videregående skole. Jeg måtte derfor finne noen gutter som var villige til å dele sine erfaringer og tanker med meg.

Rekruttering av deltakere til fokusgruppene

Deltakerne i et forskningsarbeid må kunne representere informasjon om den aktuelle problemstillingen. For å få relevant kunnskap om minoritetsgutters bortvalg fra videregående skole, var det viktig for meg å snakke med representanter for denne gruppen. Jeg valgte å invitere gutter fra det lokalmiljøet jeg har arbeidet siden 1992, et område i en bydel i Oslo øst. Jeg tok utgangspunkt i et tilgjengelighetsutvalg, gutter som befant seg i det lokalmiljøet der jeg arbeidet. Jeg valgte et strategisk utvalg, der fellesnevneren var at guttene hadde eller hadde hatt erfaring med videregående skole.

Jeg brukte mitt kontaktnett for å rekruttere deltakere, både gjennom et lokalt tiltak for ungdom utenfor arbeid og skole, S.T.O.L.T., og gjennom en lokal leder i en frivillig organisasjon i området. For å komme i kontakt med deltakerne fra S.T.O.L.T., var jeg først og presenterte prosjektet for hele gruppen. De var engasjerte og mange av de som var i målgruppen, gutter med minoritetsspråklig bakgrunn som hadde valgt bort videregående skole, sa seg villige til å være deltakere i fokusgruppen. En av guttene hadde ikke minoritetsspråklig bakgrunn, men var veldig interessert i temaet om hvorfor så mange ikke gjennomfører videregående skole. Av ulike grunner tok det litt tid fra jeg var i gruppen og presenterte prosjektet til tidspunktet for fokusgruppen. Dermed hadde situasjonen i S.T.O.L.T. gruppen endret seg. To av de som hadde sagt seg villig til å være med, var nå forhindret fra å delta, og en annen hadde ombestemt seg. Jeg satt da igjen med tre av seks gutter. Jeg ønsket å ha minst fire med i fokusgruppen, og åpnet derfor for å ta med gutten uten minoritetsspråklig bakgrunn, men som hadde vist stor interesse for temaet.

En representant for en lokal innvandrersorganisasjon, hjalp meg med å rekruttere ungdommer til gruppen som jeg hadde definert som ungdom som går på videregående skole, til den andre fokusgruppen. På vegne av meg spurte han ungdom som var i denne målgruppen om de var villige til å delta. Jeg fikk en liste med navn fra han og tok så kontakt med guttene. Av seks gutter på listen, viste det seg at fem av dem var gutter jeg kjente fra den lokale barne- og ungdomsskolen, den sjette bodde ikke i området. Også for disse guttene gikk det en måneds tid fra de ble kontaktet første gang og til fokusgruppemøtet skulle være. Gutten som ikke bodde i området hadde da trekt seg. Av de fem andre som hadde sagt ja, kom fire gutter til avtalt møtetidspunkt.

Jeg hadde i utgangspunktet gjort et poeng av at jeg skulle ha en fokusgruppe med gutter som fortsatt gikk på videregående skole og en gruppe med gutter som hadde sluttet. Det viste seg at dette ikke var så entydig som jeg hadde trodd. Hva det betyr det å fullføre videregående skole viste seg det seg at guttene hadde forskjellige definisjoner av. Når det gjaldt guttene i fokusgruppe I, som skulle være de som gikk på videregående skole, viste det seg at de hadde en større variasjon i sitt skoleløp enn jeg hadde forventet. To av guttene gikk andre året på bygg og anlegg, og skulle gå direkte over på allmennfaglig

påbygging. De to andre guttene hadde gått to år på yrkesfag, men funnet ut at de hadde valgt feil retning etter kort tid som lærlinger. Den ene av dem var i gang med allmennfaglig påbygging mens den andre hadde en pause på skolen og skulle begynne på allmennfaglig påbygging til høsten. Guttene i fokusgruppe I var mellom 17 og 19 år.

I fokusgruppe II, var det to som sa at de hadde fullført på bakgrunn av at de var ferdig med to år, men ikke hadde gjennomført lærlingetiden. En annen fortalte at han hadde fullført, men strøket i et fag. Den fjerde deltakeren i fokusgruppe II, hadde sluttet etter få dager på videregående skole. Guttene i denne gruppen var mellom 20 og 27 år.

Disse erfaringene jeg gjorde i forhold til skoletilhørighet, fant også Markussen et al. (2008) i sin undersøkelse *Bortvalg og kompetanse*. En stor gruppe av elevene i videregående skole endret retning og går ut og inn av skolen i løpet av de fem årene som er den tiden ungdom, etter opplæringsloven, har på å gjennomføre videregående skole.

Intervjuguide

Jeg valgte å bruke ustrukturerte fokusgrupper fordi det gir muligheter til åpne samtaler rundt et bestemt tema, der det er rom for assosiasjoner og utdyping av temaer som måtte komme opp. Jeg utarbeidet derfor en intervjuguide som både tok høyde for at det var viktig å ha rom for de ustrukturerte samtale, samtidig som samtale måtte styres inn på de temaene som var viktig for å belyse problemstillingen i oppgaven.

Intervjuguiden bestod av tre deler som igjen bestod av noen hovedspørsmål og noen oppfølgingsspørsmål. Del en bestod av noen åpningsspørsmål som skulle bidra til at deltakerne ble presentert for hverandre og for temaet for fokusgruppen. Del to i guiden handlet om å få deltakerne med på å se temaet i et større perspektiv ved å snakke mer generelt om temaet. Gjennom det ble deltakerne kjent med de hverandres syn på temaet. Etter den generelle delen, fulgt nøkkelspørsmålene, som var de viktigste spørsmålene for å gi meg kunnskapen jeg trengte for å svare på problemstillingen. Disse nøkkelspørsmålene var:

- *Hva mener dere er de viktigste forutsetningene for at gutter med innvandrerbakgrunn kan gjennomføre videregående skole?*
- *Hvordan deltar/har dere selv deltatt på skolen?*
- *Hvilke råd vil dere gi for å få flere innvandregutter til å gjennomføre videregående skole?*

Del tre i guiden hadde som mål å avrunde og oppsummere samtalen og sjekket ut om vi hadde forstått dem riktig. Jeg valgte denne dramaturgien på intervjuguiden for å skape en god atmosfære i oppstart, for deretter å kunne komme inn på mer personlige og følelsesladete spørsmål, og til slutt samle og avrunde samtalen ved å la alle få en mulighet til å høre hva vi hadde oppfattet av de det sa og komme med tilleggsopplysninger.

Fokusgrupper

Selv om det å slutte på videregående skole er et individuelt valg, så er min forståelse at dette individuelle valget skjer under påvirkning av den sosiale sammenhengen handlingen utføres i.

Dette omtaler Grønmo (2006) som *metodologisk situasjonisme*. I dette begrepet ligger det at sosial handling må betraktes som samhandling mellom flere individer. I tillegg må samhandlingen mellom individer sees lys av den situasjonen som disse individene og deres samhandling befinner seg i. (Grønmo, 2007:31).

Jeg valgte fokusgrupper fordi det er en form som kan gi deltakerne en opplevelse av å være aktører med muligheter for deltakelse og innflytelse. Jeg inviterte guttene til fokusgruppene på bakgrunn av at jeg trengte deres kunnskap og erfaringer for å kunne skrive om hva som fremmer og hemmer minoritetsspråklige gutters gjennomføring av videregående skole. Jeg var opptatt av at innholdet i samtalen i fokusgruppen ikke bare skulle handle om problemer, men også om hvordan de taklet de ulike utfordringen og hvilke løsninger de trodde på. (Minkler, 2005:153). En annen grunn til at jeg valgte fokusgrupper, var egne erfaring med ulike grupper for ungdom, der jeg har opplevd hvordan meninger og argumenter blir skapt i samtalen. Ved å bruke fokusgrupper i forskning, er det gruppeinteraksjonen som blir metoden i datainnsamlingen. Det skapes en samhandling rundt et tema, som ligner på en dagligdags situasjon, noe som gjør det lettere for deltakerne å samtale og reflektere rundt temaet.

Temaet for fokusgruppen er bestemt av forskeren og gruppedeltakerne inviteres til samtale og refleksjon rundt dette bestemt temaet. (Wibeck, 2000:23). Deltakerne oppmuntres til å dele sine erfaringer, spørre hverandre og kommentere hverandres synspunkter (Halkier, 2002:12). Hver fokusgruppe blir gjennom denne samhandlingen en *sosial situasjon* (Goffman, 1992). Det betyr også at samtalen som oppstår i gruppen er unik for denne gruppen denne dagen.

Sudmann (2009b) gir følgende oppsummering over hva en fokusgruppe er:

”focus group are social gatherings or mutually created social situations where immediate evaluation and interaction occur, the researcher is participating in the discussion (by way of inhibition or facilitation), and focus groups may be viewed as tutorial learning groups. Focus groups are situated discussions or circulation of ideas, and a performance of all concerned, and they may provide in depth knowledge about high-involvement topics.” (Sudmann, 2009b:72)

Det foregår ulike prosesser i fokusgrupper. En god prosess er i gang når deltakerne begynner å stille hverandre og forskeren spørsmål. Når klimaet i fokusgruppen er trygt og inkluderende, skaper det rom for å lytte til andres meninger, belyse et tema fra ulike vinkler, skape tilhørighet, og en utvidet eller ny forståelse. Hancock og Minkler peker på at fokusgrupper kanskje er den beste metoden for å få kunnskap om sosiale forhold ”focus groups have considerable potential for providing the stories and perceptions that can greatly enrich the overall community assessment” (Minkler, 2005:151).

Forskeren i en fokusgruppe er moderator og ikke intervjuer, og er aktivt deltakende i gruppediskusjonene. Det kan være en eller to moderatorer i en gruppe, i mine fokusgrupper var vi to moderatorer. Moderators rolle er å skape et sosialt rom der deltakernes erfaringer kommer til uttrykk gjennom dialogen i gruppen (Halkier, 2002).

Gjennomføring av fokusgruppene

I forkant av fokusgruppene, hadde jeg og min medmoderator, Monika Rosten, gått igjennom intervjuguiden og avklart hverandres roller. Monika skulle ha ansvar for å notere stikkord under intervjuene både i forhold til innhold i samtaler og samspillet i gruppen. Min rolle var å introdusere temaene, la samtalen flyte mest mulig mellom deltakerne og gripe inn i diskusjonen hvis jeg ønsket å utdype noen emner eller bringe inn andre tema (Wibeck 2000:71). Under fokusgruppene deltok Monika også aktivt, sammen med meg, ved å stille oppfølgingsspørsmål, enten for å utdype et tema eller for å bringe samtalen videre. Monika har arbeidet som fritidsleder på den barne- og ungdomsskolen som de fleste av guttene har gått på og hun kjente derfor flere av ungdommene. Hun har en master i sosialantropologi, og kunne dermed også bidra med forskingserfaring på mastergradsnivå.

Guttene som var med i fokusgruppene hadde på forhånd fått et informasjonsskriv med skriftlig svarslipp som de skrev under på før fokusgruppene begynte. Prosjektplanen, informasjons- og samtykke-erklæringen og intervjuguiden var på forhånd godkjent av NSD, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Møtene ble holdt på mitt kontor i lokalmiljøet der de fleste guttene bor. Kontoret ligger avskjermert til, slik at vi ikke ble forstyrret under samtaler. Vi la vekt på at det skulle være en hyggelig atmosfære. Den første gruppa fikk tilbud om pizza og brus. Opplegget var at vi skulle spise og småprate litt sammen i starten, noe guttene ikke var interessert i. Vi gikk derfor direkte igang med å introdusere temaet. Den andre gruppen møttes dagen etter, og på bakgrunn av erfaringen fra den første gruppen i forhold til servering, satte vi fram nøtter, frukt og sjokolade, og gikk straks i gang med samtaler. Fokusgruppe I varte i en og en halv time og fokusgruppe II i to timer.

Den første gruppen brukte litt tid på å tøy opp, derfor minnet samtalen i starten mer om et intervju enn en fokusgruppesamtale. I fokusgruppe II gikk samtalen lett helt fra starten av.

”Betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen kan ikke overvurderes. Hvis forskeren ikke lykkes i dette, får intervjuet en dårlig kvalitet. (Thagaard, 2003:98) Seks av de åtte deltakerne i de to fokusgruppene kommer fra

samme lokalmiljø, men har vokst opp med noen års mellomrom. Det at guttene i fokusgruppene kjente hverandre fra før, førte til at de var trygge på hverandre og kunne utfyller hverandres historier.

Både Monika og jeg var kjent i miljøet, og kjent av mange av guttene. Thagaard peker på at når undersøkelsen foregår innenfor et miljø som forskeren kjenner godt i utgangspunktet, eller har deltatt i over lengre tid, så reduseres den sosiale avstanden mellom forsker og deltaker (Thagaard, 2003:99). Vi opplevde at vi fikk til en god interaksjon og en hyggelig atmosfære under samtalen, og at guttene var åpne og turte å snakke om det de ønsket. Som også Goffman stadig vender tilbake til, så skapes et sosiale møte der og da av de deltakerne som er tilstede. Goffman beskriver kompleksiteten i det sosiale møtet, der samtalen ikke bare er styrt av hvem og på hvilket språk, men også av et system av gjensidig anerkjente og rituelle styrte ansikt til ansikts-handlinger. Det kreves en rekke tegn som blir gjensidig forstått for å kunne få flyt i en samtale; hvem skal snakke når, hvor lenge, hvor mye overlapping skal det være for å holde interessen til den andre og hvordan inkludere eller ekskludere andre som befinner seg i fysisk nærhet. For å kunne være deltakende så forutsetter det at man kjenner og kan tolke ulike koder. Disse kodene kan være ord, kroppsbevegelser, små ansiktstegn, pauser osv. (Goffman, 2004a-38). Disse mekanismene vil, i følge Goffman, opptre i alle former for sosial kontakt, og dermed også i fokusgruppene, og det er naturlig at man i den første del av samtalen tester ut hvilke koder som gjelder i denne sammenhengen.

Monika og jeg ble trolig oppfattet som autoritetspersoner, og ble møtt med forventninger fra guttene på bakgrunn av det, selv om jeg hadde forklart at dette var et studie jeg gjorde som privatperson. Det er vanskelig å si hvordan vi påvirket samtalen i fokusgruppene, men vi opplevde at guttene var opptatt av å uttale seg om de ulike temaene, var engasjerte og villige til å komme med sine erfaringer og tanker. På bakgrunn av guttenes engasjement, opplevde jeg at guttene opplevde gruppene som et positivt sosialt møte, der de følte seg viktige og ivaretatt. Vi opplevde at guttene stolte på oss og var åpne i samtalen.

Tilnærming til analysen

I denne oppgaven er det et viktig mål å formidle guttenes erfaringer og ideer, noe jeg har bestrebet meg på. Samtidig er det min oppgave som forsker å analysere informasjonen og sette den inn i en teoretisk og empirisk sammenheng.

I forbindelse med analysen av datamaterialet jeg har samlet inn, vil troverdigheten av resultatene være avhengig av kvaliteten av forskningsarbeidet mitt. Kvaliteten av forskningen vil være avhengig av om jeg har stilt de rette spørsmålene, snakket med de rette folkene og brukt den kunnskapen jeg har ervervet meg på en metodisk forsvarlig måte (Morgan, 1998:5). Gilje og Grimen (1999) understreker at en fortolkning aldri være sikker, den er alltid styrt av vår egen forforståelse, også den del av den som vi ikke har kontroll over (Gilje and Grimen, 1999:163). Jeg har derfor bestrebet meg på å fremstilling dataene mine på en måte som gjør konklusjonene mine etterprøvbare.

Jeg ønsker med denne oppgaven, å løfte opp guttenes historier og gjennom en teoribasert analyse å formidle en kritisk innsikt som kan være grunnlag for handling. Jeg vil, gjennom min analyse av kunnskapen guttene gav meg gjennom fokusgruppene, løfte frem deres forståelse av deres ferd gjennom utdanningssystemet, det er deres forståelse som er navet i min analyse. Det å lytte til guttenes historie med full oppmerksomhet beskriver Ledwith (2005) som en "act of personal empowerment", men for å skape endring som gir sosial rettferdighet må disse fortellingene settes inn i en større struktur (Ledwith, 2005:62). Gjennom analysen vil jeg derfor se samtalene i fokusgruppene i sammenheng med mitt valgte teoretiske ståsted, forskning på området og egne erfaringer.

Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming i analysen av dataene. Det betyr at jeg forstår guttene og deres handlinger som deler av en større sammenheng. Hermeneutisk analyser gjennomføres som en pendling mellom forståelse og forforståelse og mellom delforståelse og helhetsforståelse. Det betyr at når jeg analyserte intervjuene vekslet jeg mellom fortolkning av guttenes egne fortellinger og min fortolkning av guttenes fortolkninger, sett i lys av min forforståelse og min helhetsforståelsen. "Hermeneutisk analyse utgjør med andre ord en bestemt form for utvikling av helhetsforståelse gjennom fortolkning av bestemte fenomener i lys av disse fenomenenes spesifikke kontekst" (Grønmo, 2007:374). Grønmo understreker at fortolkning med sikte på

helhetlig forståelse og belysning av meningsaspekter forutsetter at forskeren utvikler nærhet til aktørene som studeres, og innlevelse i de handlingene som analyseres. (Ibid: 371)

”Den kvalitative forskningsprosessen er preget av til dels flytende overganger mellom innsamling og analyse. Analyse og tolkning starter allerede under kontakten med informanten” (Thagaard, 2003:106). Denne tolkningene skjer i samhandling med gruppedeltakerne. Arbeidet gikk over i en ny fase da jeg, som neste ledd i forskningsarbeidet, satt med lydopptak og utskrift av samtalene og skulle analysere innholdet i fokusgruppen på bakgrunn av de transkriberte samtalene, notatene og mine egne minner om hvordan stemningen var i gruppene. Min relasjon til guttene var da i hovedsak gjennom teksten. Guttene hadde ikke lenger direkte kontroll over hvordan jeg brukte det materialet de hadde bidratt til. Derfor var det viktig for meg, som en del av analyseprosessen, i tillegg til å vurdere innholdet opp mot teori og tidligere forskning, å reflektere omkring hvordan guttene ville ha reagert på de ulike måtene å analysere samtalene på.

Analyse av fokusgrupper kan skje på to nivåer; Innholdsanalyse og interaksjonsanalyse (Wibeck, 2000:87). Innholdsanalysen er direkte relatert til hvilke spørsmål som ble diskutert i gruppene, hva som ble sagt i forbindelse med disse og i hvilken sammenheng de ble sagt. En slik analyse gir en oversikt over materialet, diskusjonsmønstre, trender og tendenser i diskusjonene. En interaksjonsanalyse ser på hvordan gruppen fungerte, hvilke påvirkning de ulike deltakerne hadde på hverandre og hvordan meninger ble dannet. I denne oppgaven vil innholdsanalysen være viktigst i forhold til å gi svar på problemstillingen, samtidig som konteksten for utsagnene alltid innvirker på hva som blir sagt. Hollander peker på at, avhengig av den sosiale konteksten, kan deltakerne overdrive, underkommunisere eller holde tilbake erfaringer. Det er derfor viktig, i følge Hollander, å tenke nøye igjennom hvordan deltakernes respons er skapt av konteksten, sammensettingen og ledelsen av gruppa (Hollander, 2004:126-127). I analysen av materialet fra fokusgruppene var det derfor viktig å tenke igjennom guttenes utsagn i lys av den konteksten det ble sagt i. Så, selv om vi som ledet gruppene opplevde at guttene snakket åpent og fritt, er det stor sannsynlighet for at det var tema de overdrev, underkommuniserte eller lot være å ta med.

Gjennomføring av analysen

Kort tid etter gjennomføring av fokusgruppene transkriberte jeg samtalene. Det var et arbeid som tok mange timer, men som samtidig gav en gjenopplevelse av gruppesituasjonen. Jeg kunne ane stemningen i gruppen gjennom latter, pauser og avbrytelse, samtidig som jeg ble engasjert av innholdsfortetningene i samtalene. Det finnes flere måter å transkribere på (Wibeck, 2000:83). Jeg valgte en transkribering der jeg brukte deltakerens egne ord og setningsoppbygging og laget tegn for pauser og noterte latter og stemningsskifte for å kunne få med det meningsbærende innholdet i samtalen, følelser rundt temaet og dynamikken i gruppen. Når jeg så har brukt sitatene i oppgaven har jeg normert noe av språket, for å unngå at innholdet i utsagnene blir borte på grunn av uvante formuleringer.

Kvale (2001) deler analysen av det transkriberte intervjuet opp i tre deler. Del en og to er å strukturere materialet og klargjøre det for analyse. Jeg gjorde dette ved å sette alle uttalelsene inn i en tabell, med en kolonne for hvem som kom med uttalelsen og en kolonne for tallkoding av uttalelsen. De ulike hovedtemaene fikk hver sin tallkode. Jeg kodet også samtalene på navn og kunne på den måten se om det var spesielle tema den enkelte var opptatt av. Gjennom denne prosessen ble også overflødig materiale eliminert. Etter at jeg hadde gjennomført denne kodingen, sett på hva som ble sagt om ulike tema og sett på hva hver enkelt hadde sagt, gikk jeg tilbake til det sammenhengende intervjuet, for å se på hvordan temaene oppstod i konteksten. Denne delen beskriver Kvale (2001) som den egentlige analysen. ”Intervjupersonens egen forståelse hentes fram i lyset, og forskeren presenterer nye perspektiver på fenomenet” (Kvale, 2001:123).

På bakgrunn av forståelsen av at innholdet i samtalene skapes i den aktuelle konteksten, har jeg valgt å gjengi utsnitt av samtalene som viser oppbyggingen av temaet. På bakgrunn av det gjør jeg meg mine refleksjoner, men samtidig kan leserne av oppgaven selv få mulighet til å se andre mulige tolkninger av det som blir sagt. Derfor har jeg med til dels lange sitater fra samtalene.

Metodediskusjon

All forskning krever at forskeren går frem på en etisk forsvarlig måte, både i forhold til innsamling, bearbeiding og presentasjon av dataene. Thagaard (2003) knytter forskerens etiske ansvar til tre hovedprinsipp: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekt. Det er viktig at personvernet til de som deltar i undersøkelsen er ivaretatt, slik at deres deltakelse ikke kan føre til negative konsekvenser for dem. I Norge er det opprettet en nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som har utformet retningslinjer for forskerens etiske ansvar innen disse fagene. Forskning som omfatter personopplysninger skal alltid vurderes i forhold til disse etiske retningslinjene. Videre må forskningsarbeid der man har direkte kontakt med personer for å få informasjon, forelegges Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NDS), for å avklare om forskningsarbeidet inneholder persondata som utløser meldeplikt eller konsesjonsplikt. På bakgrunn av prosjektplanen for oppgaven, informasjonen på meldeskjemaet, intervjuguiden (vedlegg 2) og informasjons- og samtykkeskjemaet (vedlegg 3) som jeg hadde utarbeidet, fikk jeg forskningsarbeidet godkjent av NDS (vedlegg 1).

Deltakerne fikk på forhånd et informasjonsskriv om forskningsarbeidet mitt, og leverte skriftlig samtykke til å delta i fokusgruppene før fokusgruppene startet. Guttene ble informert om at jeg ville endre navnene deres og om nødvendig andre opplysninger i oppgaven, slik at de ikke skulle bli gjenkjent. Jeg har også unnlatt å skrive navnet på området de bor i og skolene de har gått på har fått fiktive navn.

Refleksjon over meg selv som forsker

Thagaard (2003) skriver at når forskeren i utgangspunktet er innenfor miljøet, får hun eller han et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres. På bakgrunn av min historie i området og det nettverket jeg har der, får jeg tilbakemeldinger fra feltet om at de opplever meg som en person som vil dem vel. Dette mener jeg var et viktig utgangspunkt for at guttene i fokusgruppene ønsket å dele sine tanker og erfaringer med meg. Samtidig vil det at jeg som forsker kjenner guttene, innvirke på samtalene og også påvirke min forforståelse av deres situasjon og min tolking av deres uttalelser.

På den andre siden kan tilknytningen til miljøet føre til at forskeren overser det som er forskjellig fra egne erfaringer. Forskeren blir dermed mindre åpen for nyanser i de situasjonene som studeres. Det at forskeren har kjennskap til miljøet som studeres, kan altså både være en styrke og en begrensning (Thagaard, 2003:181). Jeg vet at jeg gjerne vil tolke det guttene sier positivt, og jeg lar meg imponere over deres reflekterte svar. Samtidig vet jeg at de i noen situasjoner ikke gjør like reflekterte valg. Jeg ser at jeg lett kan overse nyanser i mitt materiale også på bakgrunn av hva jeg i min forforståelse tror er problemene. Jeg bestreber meg derfor på å være ærlig og åpen på hva som er egen forståelse og egne tolkninger. For å få nyansert mine fortolkninger, har jeg også drøftet analysene og diskusjonen med min medmoderator i fokusgruppene, som er antropolog.

Del 4

Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg analysere og drøfte informasjonen jeg fikk gjennom de to fokusgruppene sett opp mot aktuell forskning og erfaring og mine egne erfaringer. Arbeidet med utskriftene fra fokusgruppene var spennende. Noen ganger hørte jeg guttenes stemmer for mitt indre øre, og jeg gjenopplevde stemningen i gruppene. Andre ganger kunne jeg løse meg fra den konkrete situasjonen og se på innholdet i samtalene litt utenfra. Det gjorde at jeg oppdaget sammenhenger som jeg i først omgang ikke så.

Forståelsen av innholdet i samtalene er mine tolkninger av det som ble sagt i fokusgruppene. Jeg har lest intervjuene mange ganger, satt meg inn i teori og forskning på området og brukt mye tid på å reflektere over innholdet i fokusgruppesamtalene. Det har vært en spennende og utfordrende reise, og en viktig modningspross både for meg som fagperson og i min akademiske tilnærming til faget. Torunn Tinnesand har formulert denne prosessen på følgende måte:

”Summen av vår individuelle kunnskap, erfaring og holdninger kan betraktes som en forståelseshorisont, eller virkelighetsoppfatning. Når jeg flytter meg, flytter horisonten seg, og min virkelighetsoppfatning endres og utvides. Horisont er et uttrykk for åpenhet og bevegelse, i motsetning til grenser og rammer. Refleksjonens grunn er kunnskap og erfaring, så vel som opplevelser og følelser” (Tinnesand, 2007:26).

Jeg har i analysen av innholdet i fokusgruppene forsøkt å se de opp imot ulike horisonter, og har gjennom det kommet frem til tre hovedtema for analysen; *betydning av utdannelse*, *betydning av læringsmiljøet* og *betydning av kjønn og etnisitet*.

Presentasjon av seg selv

Jeg vil her presentere guttene i de to fokusgruppene på bakgrunn av deres egen informasjon. For å ivareta guttenes anonymitet har jeg endret navn på guttene. Jeg har valgt å ikke endre på guttenes presentasjon av hvilket land familiene deres kommer fra, da de selv kom med denne informasjonen, og kom tilbake til dette i noen sammenhenger senere i samtalen.

Fokusgruppe I

- Ismail: Jeg heter Ismail, jeg er en 18 år gammel gutt og jeg er ferdig med skole. Jeg har gått på Østre to år, bygg og anlegg.
- Gunn: Men har du praksisplass eller venter du på praksisplass?
- Ismail: Nei jeg fikk, men jeg klart... jeg slutta.
- Imran: Jeg heter Imran, jeg er 17 år, jeg går på Østre, bygg og anlegg.
- Saad: Jeg heter Saad, 18 år, går andre året på bygg og anleggsteknikk.
- Moa: Jeg heter Moa, jeg er 19 år gammel og går mitt siste år på almen påbygg Østre videregående skole.
- Gunn: Så da går dere på Østre alle sammen - dere har gått på den lokale skolen her alle sammen også, så da har dere litt samme bakgrunn.

Guttene starter med å fortelle Monika, min medmoderator, og meg om sin status i forhold til skolen på det nåværende tidspunkt. De har alle pakistansk bakgrunn, som også representerer den største etniske minoritetsgruppen i området. Utover i samtalen fortalte de om sine ulike skoleløp, noe som kjennes igjen i undersøkelsen *Bortvalg og kompetanse* (Markussen et al., 2008).

Oppsummert så bestod Fokusgruppe I av gutter i alderen 17 – 19 år, som alle hadde gått på samme barne- og ungdomsskole, som nå gikk på samme videregående skole, og som hadde ambisjoner om å fullføre videregående skole, ende opp med studiekompetanse og ta høyskoleutdanning etter det

Fokusgruppe II

Deltakerne i den andre fokusgruppen var alle rekruttert fra et lokalt opplæringstilbud for ungdom/unge voksne som ikke hadde tilhørighet til skole eller arbeid. Kurset gikk over seks måneder, med undervisning og praksis fem dager i uka. Kurset gir kvalifisering til ungdomsarbeid. Phillip hadde sluttet på kurset da vi hadde fokusgruppemøtet.

- Ali: Jeg heter Ali, er fra Somalia, jeg er 27 år gammel, jeg har gått på skole i Norge fra 1. klasse. Så har jeg fullført videregående. Og etter videregående så har jeg bare tatt et kurs da, 8 mnd kurs og etter det har jeg ikke gått på skole.
- Phillip: Jeg heter Phillip og er 24 år. Født og oppvokst i Norge, halvt norsk, halvt portugisisk. Jeg har bare gått fra 1.til 10.klasse. Så begynte jeg på videregående skole og da droppet jeg ut.
- Jamil: Jeg heter Jamil, 20 år gammel, halvt pakistaner (ler og himler med øynene), født og oppvokst i Norge. Fullført videregående skole.

Mads: Jeg heter Mads, er norsk, jeg vet ikke .. strøk i nynorsk, gått på Steinerskolen. Prøvde meg et par uker på videregående skole, fikk lekseplan, bare sa at dette driter jeg i. Jeg holder meg på Steiner'n. Er 20 år.

Guttene i fokusgruppe II sine historier om sin gang gjennom videregående skole er mer variert. De har lagt videregående skole bak seg, og Phillip og Ali har også litt yrkeserfaring. Phillip og Jamil er oppvokst i dette lokalmiljøet og Ali flyttet hit da han gikk på barneskolen. Mads har ikke hatt tilknytning til lokalmiljøet her før han begynte i S.T.O.L.T..

Oppsummert så bestod Fokusgruppe II av gutter i alderen 20 – 27 år. Ali har godkjent utdanning, og har vært i jobb en periode. Jamil har gått to år på yrkesfaglig studie, men har ikke fullført lærlingetiden. Mats har gjennomført videregående skole, studiespesialisering, men strøket i et fag og Phillip har knapt vært innom videregående skole, men har arbeidserfaring.

Betydning av utdanning

Gutten var invitert inn i fokusgruppene for å snakke om sine erfaringer med skolen, spesielt med fokus på videregående skole. Etter presentasjonen kom vi derfor raskt inn på temaet.

I fokusgruppe I, så startet samtalen om skolen på følgende måte:

Gunn: Hvis vi nå skal tjene oss inn på skolen, hvilken betydning skolen har, hva tenker dere når man snakker om skole? Hvilken betydning har skolen?

Saad: Det er jo snakk om hva man har muligheter til å gjøre resten av livet da

Gunn: Så du tenker det er noe som er viktig i forhold til mulighetene senere i livet.

Men er det andre veier å komme seg videre i livet, eller er skolen den veien man må gå?

Imran: Skolen er den rette veien

Gunn: Du tenker det er den rette veien?

Moa: Det er jo på en måte den enkleste også da.

Gunn: Ja det er et godt poeng ... kanskje For noen er det det enkleste, for andre er det kanskje ikke det.

Stille.....

Starten på samtalen var kategorisk, guttene ga uttrykk for at skole var noen man måtte ha, og de var ikke med på noen utdyping av alternativer i første runde. De endret heller ikke senere synet på at det var viktig med utdanning, men de kom med innspill på hvordan skolen kunne tilpasses bedre til elevene som går på skolen. Dette kommer jeg tilbake til under kapittelet læringsmiljø.

Fokusgruppe II,

Gunn: At alle bør gå på videregående skole? Er det det som er målet liksom?

Fillip: Det kommer litt an på da men selvfølgelig det er jo bra, er jo sikret når du har en utdanning. Det er en positiv ting uansett – noe å lene seg tilbake på.

Gunn: Ja at en vil stå sterkere. Ali har du noe?

Ali: At alle må gå videregående, ha utdanning, bør kanskje fullføre videregående, tror det altså.

Mads: Så enkelt og greit altså, men ...du liksom prioriterer andre ting i livet ditt gjerne enn å tenke sånn voksent. Tyve år fram i tid da skal jeg jobbe på en måte, da kan det bli bedre hvis jeg jobber nå. Bedre å bestemme ting nå. Kanskje du hører det, men det er inn det ene øret og ut det andre. Vi er litt unge.

Gunn: Så du tenke man er liksom for ung til å ta den bestemmelsen?

Mads: Ikke sant straitte jenter holder litt på den, går og er kjempeslinke og liksom vet det der, mens gutter flyr rundt og gjør andre ting i stedet tenker jeg.

Her kommer Mads med et innspill som forteller at den normen, at skole er den rette vei, allikevel ikke er så lett i praksis. Her og nå, i de unge guttenes liv er det andre ting enn skolearbeid som blir prioritert, mens han mener jentene er mer målrettet tidligere. Han peker her på at det er viktig å få med seg kunnskapen på skolen hele veien for å komme seg videre.

Dette fokuset de har på å få seg en utdanning, blir tydelig formulert av dem, og jeg velger å tro at det er noe de sier fordi de faktisk mener det, og at det er et mål de har for seg selv også. For meg er det et viktig signal å ta på alvor, at guttene faktisk ønsker seg en utdanning selv om deres opptreden på skolescenen for utenforstående kanskje vanskelig kan forstås i den retning. Samtalene i fokusgruppene har bidratt til at jeg har fått en større forståelse av guttenes opplevelse og tolkning av skolescenen og deres handlingsvalg på bakgrunn av dette.

Det vanskelige valget.

Guttene i fokusgruppene har en mer eller mindre kronglete vei gjennom videregående skole. I dette kapitlet er fokuset på hvorfor de valgte som de gjorde, hvilken råd de fikk med på veien og hvilke planer de har framover. I Studien *Hverdagsliv og drømmer for unge som står utenfor arbeid og skole*, (Trana et al., 2009) fant de noen sammenhenger mellom valg av studieretning og gjennomføring av videregående skole. ”Noen virker å ha en klar oppfatning om hvilke studieretning de vil inn på og det er det eneste som kan synes å motivere dem for videre skolegang. Andre igjen er veldig usikre i sine valg. De vet ikke hva de ulike studieretningene innebærer, og ikke minst; de vet ikke hva de selv ønsker. (...) Terskelen kan da være lav for å avbryte hvis tilbudet ikke innfridde, eller man opplevde at det ble kjedelig, vanskelig eller man ikke trivdes” (Trana et al., 2009:99-100). Ingen av guttene i fokusgruppene hadde en klar oppfatning av hva de ville utdanne seg til da de begynte på videregående skole.

Som vist tidligere var guttene enige om at skole var den rette veien, alle burde få seg en utdanning. I samtalene nedenfor handler det om hva som lå bak deres valg og hvorfor de endret kurs under veis.

Jamil: Etter ungdomsskolen, så... det er vanskelig valg å velge hvilken videregående, hvilken linje man skal gå på, bedre rådgiver, lærerne hører ikke ordentlig etter, hører ikke på deg, hvis du klager så hører de ikke på din mening

Gunn: I forhold til skolemiljøet

Jamil: I forhold til skolen, de ser ned på noen personer.

Ali: Jeg tror kanskje at en gutt ser opp til faren sin. Hvis faren jobber taxi, så kanskje gutten også skal bli taxisjåfør eller lagerarbeider. Kanskje jenter har en høyere målsetting enn faren. Jenter som regel vet tidlig alder hva de skal bli.

Her peker guttene på tre ulike faktorer som påvirker valgene i forhold til skole; at noen blir møtt med mindre respekt, at informasjonen man får ikke er tilstrekkelig tilrettelagt for denne gruppen og at fedrene som er rollemodeller for sønnene ofte selv har lav utdanning. Studier som sammenligner hvordan det går med barn og unge i utdanningssystemet som vokser opp i familier der foreldre har likt utdannings- og inntektsnivå (Bakken, 2003, Fekjær, 2007, Grøgaard et al., 2008, Bakken, 2010), viser at en oppvekst i en innvandrerfamilie i seg selv ikke er spesielt utslagsgivende i det norske utdanningssystemet (NOU, 2010:7:44), men at det er de sosioøkonomiske forholdene som spiller inn. Dette er et perspektiv som kan gjenkjennes i historiene om de som flyttet til Groruddalen på 50- og 60-tallet. Roy Jacobsen har beskrevet dette i bok sin *Seierherrene* fra 1991.

”... alle kompisene, alle vi ble kjent med, ikke fordi vi likte dem ved første øyekast, men fordi de var der, i blokka ved siden av; i klassen vår, født av en nordlending, eller av en bonde fra Flisa, en arbeider fra Sagene eller Meråker – et eller annet menneske som av en eller annen grunn ikke fant å kunne fortsette der det var vokst opp, som mutteren, men trakk inn til byen for å starte på nytt, løfte seg selv etter håret, ut av krigen og fattigdommen, ut av historiens trauste grep om dem som skaper verdiane, oppover, gi ungene sine flere muligheter enn de sjøl hadde” (Jacobsen, 1993:135).

Dette er et viktige perspektiver å ta med i den pågående debatten om minoritetsspråklige elever og utdanning og i integreringsdebatten generelt.

Et annet perspektiv er hvilke forventninger elevene møtes med i utdanningssystemet. I en svensk undersøkelse, (Motsieloa, 2003), konkluderer Motsieloa med at mange minoritetsspråklige elever opplever at lærerne har mer negative forventninger til elever med innvandrerbakgrunn. De ser ofte på dem som en kollektiv gruppe, i stedet for som individer. Ali fortalte at en lærer hadde sagt til han og to kamerater som stod sammen på

gangen og var litt seine til å komme inn til timen, at *deres plass var på gangen*. ”De dømmes oss litt tidlig”, var hans kommentar til det og med *oss* gav han inntrykk av å mene oss utenlandske gutter. Det motsatte kan også forkomme. Motsieloa konkluderer med at det ser ut til at elevene blir dømt som individer og ”svenske” når de har gode resultater, og som en kollektiv gruppe og ”innvandrere” når de har dårligere resultater (NOU, 2010:7:360). I forhold til å gi alle elever like muligheter i skolen, er dette holdningene som må bevisstgjøres og bearbeides for at alle elevene skal ha de samme muligheter for å lykkes.

Disse mekanismene kan med Goffmans begreper kalles stigmahåndteringen, og er i følge han et resultat av et grunnleggende samfunnstrekk, nemlig våre stereotypiske oppfatninger av mennesker og våre normative forventninger om hvordan mennesker er og hvordan de skal oppføre seg.

”Det er en udbredt forestilling om, at upersonlige kontakter mellom fremmede er særlig utsatte for stereotype reaksjoner, men at denne kategoriske indstilling svækkes, etterhånden som folk lærer hindanden bedre at kende, for til sist at blive erstattet af sympati, forståelse og en realistisk bedømmelse av personlige egenskaber” (Goffman, 2009:92).

Som forskning som er vist til tidligere i oppgaven (Bakken, 2010, Markussen et al., 2008, NOU, 2010:7) m. fl., så er det mange ungdommer som bytter retning i løpet de fem årene de har til disposisjon for å gjennomføre videregående skole. Guttene i fokusgruppe I har alle sine ulike historier om sin vei gjennom videregående skole.

Saad begynte på almen, gikk over til bygg og anlegg og tenker nå å ta almen påbygg, og det er så langt han har kommet i tenkingen sin. Moa holder på med almen påbygging og skal bruke et år for å skaffe seg studiekompetanse ved å ta opp igjen fag fra første og andre året. Så vil han kanskje søke sykepleien. Han begrunner valget sitt med at han har hørt at alle som ville kommer inn i sykepleien, og han peker på at man kan få arbeid i hele Norge. Samtidig som han legger til at dette er en utdanning han godt kan tenke seg å ta.

Ismail slutta da han skulle begynne som lærling, og vil ta almen påbygg til høsten. Han fant ut etter to år at han hadde valgt feil yrke, et valg som i utgangspunktet var mer eller mindre tilfeldig, i følge han selv. Guttene oppdager at de ikke er fornøyd med det de har

valgt, men i stedet for å gi opp, viser samtalene at de jobber seg videre. De forteller historier om livet sitt som viser de at prøver å finne sine veier videre.

Monika: Etter at du har slutta, er det sånn at du har angra på at du har slutta, fordi det blir kjedelig å ikke gjøre noe eller?

Ismail: Ja, bedre med utdanning og jobber blir bedre

Monika: Men har du fått mye pes for det sånn at foreldrene dine maser eller..

Ismail: Nei de maser ikke. Jeg har lyst selv jeg.

Gunn: Var det med en gang du hadde slutta at du fant ut at du måtte ha mer skole, eller var det før du slutta at du fant ut at du hadde valgt feil yrke

Ismail: Nei ville ikke før

Gunn: Så det var først etter at du hadde ... du fant ut det når du begynte å jobbe at det var feil?

Ismail: Ja

Gunn: Og så slutta du

Ismail: Men jeg gikk på skolen for å høre om jeg kunne komme inn på skole, men de sa det var for sent.

Gunn: Du måtte vente til neste år?

Ismail: Så hvis jeg hadde kommet dit en måned før så hadde jeg fått skoleplass. Men de sa det var for sent, du må vente ett år. Det var veldig synd at jeg ikke fikk vite det før. Det går greit, det er bare å vente.

Gunn: Blir du ekstra motivert til høsten igjen

Ismail: Jeg tror nok det.

Imran: Han skal gå med meg

Gunn: Skal du og Imran gå sammen

Ismail: Ja på påbygg

Monika: Så skal dere begynne på politiskolen etterpå?

Begge: Yes

Etter hvert kom det, som vi ser her, frem at guttene hadde mange utdanningsplaner, men det opplevdes som om de var litt forsiktige med å fortelle om det. Hvorfor var det sånn? Med Goffmans teori om *opptreden* som bakteppe, så er det alltid viktig å stille seg spørsmålet hvorfor deltakerne sier det de sier. Det kan tenkes av guttene ville føle en forpliktelse til å følge samfunnsnormen som sier at alle skal være opptatt av å gå på skole og få utdanning. Og de sier det så sterkt, som vist ovenfor, at ”skolen er den rette vei”. Min tolkning av dette er at hvis de hadde vært opptatt av å vise oss at de hadde de rette holdningene til dette, ville de fortalt om sine utdanningsplaner mye tidligere. Det at de ikke gjorde det, kan også ha å gjøre med at både Monika og jeg kjente de fra ungdomsskolen der de ikke hadde gjort det så bra, og at de derfor var forsiktige med å fortelle om sine planer. Det kan også tenkes at de gjennom samtalene i fokusgruppen fikk en større bevissthet selv i forhold til videre utdanning. Dette viser at ut fra hvilke tolkninger jeg legger til grunn, så blir svaret forskjellig. På bakgrunn av materialet fra

fokusgruppen, har jeg ikke grunnlag for å si noe om hva svaret på disse spørsmålene er, men det er grunnlag for å tro at svaret er sammensatt.

Betydning av kunnskap

Markussen et al (2008) fant i sin undersøkelse om *Bortvalg og kompetanse* i videregående skole at det forholdet som hadde sterkest effekt på kompetanseoppnåelse etter fem år, var elevenes karakterer fra grunnskolen (Markussen et al., 2008:198). Kompetanse fra ungdomsskolen var også et viktig tema i fokusgruppene. På direkte spørsmål om det er en sammenheng mellom hvordan man gjør det på barne- og ungdomsskolen og hvordan man gjør det på videregående skole, var svaret: ”Det setter jo grunnlaget for hva man kan da.”

Ali setter ord på denne opplevelsen.

Ali: Kom til videregående, så ble det et stort gap. Vi slet i ungdomsskolen og da vi kom i videregående skole med enda større, mer lekser enda mere..... da er det game over.

Gunn: Men du klarte å gjennomføre?

Ali: Ja, ja, så vidt da.

Gunn: Hva gjorde at du klarte det?

Ali: Jeg valgte sånn helse og sosial for jeg hadde lyst å bli sånn derre apotek-teknikker. Det var mange jenter i klassen som skulle bli det, så tenkte jeg at jeg også skulle bli det. (latter) Så kom det i klassen på videregående, vi var bare 4 gutter av tre klasser og jenter var flinke, så da prøvde jeg å henge litt på jentene, litt mere lekser når det var litt mer jenter, alle i klassen var jenter. Hadde det vært gutter hadde det kanskje vært litt mindre lekser.

Gunn: Så jentene drog deg litt med?

Ali: Ja timene var litt mere.., folk fulgte litt mer med i timene .. en når 19 – 20 elever i hver klasse. Der var vi 14 stykker i hver klasse.

Ali: Men hvis du sliter i ungdomsskolen, da er du ferdig liksom, det blir for stort gap for deg fra ungdomsskolen til videregående. For mye lekser, for mye gap, så får du sjokk når du kommer til videregående. Er ikke vant til så mye lekser, og jeg kan ikke det her. Da er du...

Bakgrunnen for at elever får dårlige karakterer er sammensatt.

”De av ungdommen i denne undersøkelsen som har slitt med dårlige karakterer, kan også fortelle at det har strevd med lese- og skrivevansker, og de har til dels fått et varierende tilbud om tilpasset opplæring fra skolen. De forteller om vanskelig familieforhold, om støy og uro rundt dem i hjemmet og i oppvekstmiljøet. De forteller om vantrivsel på skole der de faglig har strev spesielt i teorifagene” (Trana et al., 2009:100).

Dette er historier jeg kjenner igjen fra mitt eget arbeid som helsesøster. Disse bakenforliggende årsakene knytter skolen sammen med lokalsamfunnet rundt og de begrensninger og muligheter som finnes der. Med lokalsamfunnet tenker jeg da både på bydelens tilbud til barn, ung og familier, alle fritidstilbudene og familiens bomiljø. Jeg frister meg også til å inkludere foreldrene i lokalmiljøet, fordi deres syn og deltakelse i lokalsamfunnet innvirker på hvordan barna og de unge opptrer i lokalmiljøet.

I 2005 gjorde NIFU STEP rundt 40 intervjuer med elever som hadde sluttet i videregående skole. (Markussen et al., 2006) I tillegg til manglende fagkunnskaper kom det også frem årsaker som lå i manglende oppfølging og støtte til små og store problemer som elevene sliter med. Dette gjelder særlig problemer i relasjoner til andre elever og lærere. Det kommer frem at ungdommen har blitt møtt med generell unfallighet, enten de har hatt faglige problemer, psykiske problemer eller har blitt mobbet og diskriminert. (NOU, 2010:7:197) Dette er også tema som går igjen i fokusgruppene. Guttene har ut fra egen erfaringer erkjent at disse faktorene spiller en viktig rolle i forhold til hvordan de opplever sin skolehverdag.

Ismail: Man blir lei til slutt

Gunn: Av å få dårlig karakter

Monika: Eller man ikke forstår det læreren snakker om i timene eller. Men det er ikke det folk sier. Hvis det er andre folk jeg har spurt liksom om hvorfor de tror andre har slutta eller hvorfor de ha slutta sjøl, så pleier de ikke å si at det er vanskelig. Er det fordi det er flaut tror dere, eller er det det ikke?

Ismail: Ingen gidder å si at det er vanskelig, de fleste sier de orker ikke mer.

Gunn: For det er jo litt det, hva er de som ligger bak at man orker ikke, er det fordi det er for vanskelig eller kan det være andre grunner?

Monika: Dårlige lærere er det veldig mange som sier.

Ismail: Miljøet, om man trives der eller ikke.

Gunn: Kan det ha med noe utenfor skolen å gjøre?

Saad: Det kan jo det da, hvis man har konflikter og sånn.

Guttene forteller her at de ser en sammenheng mellom det å få dårlige karakterer og det å slutte på videregående skole. ”Man blir lei til slutt” Andre faktorer som innvirker på om man velger bort videregående skole er forhold som mangel på trivsel og konflikter utenfor skolen.

Foreldrenes forhold til utdanning

Mye forskning viser at foreldre har en signifikant innvirker på hvordan barna deres gjør det på skolen (Nordahl, 2007b, Holthe, 2000, Birkmo, 2003, Karlsen, 1998). Foreldre er svært forskjellige, med ulike livserfaringer, ulik skolebakgrunn og ulike erfaringer med egen skolegang. Vi vet også at støtten elevene får fra hjemmene sine er sterkt varierende. Det er allikevel liten grunn til å tvile på at foreldrene ønsker at barna skal klare seg bra på skolen. At de ønsker å ”gi ungene sine flere muligheter enn de sjøl hadde” (Jacobsen, 1993:315). Og dette tenker jeg kanskje er en enda mer fremtredene tanke hos foreldre med minoritetsbakgrunn.

”Foreldrenes tro på egen rolle og egen påvirkningsmulighet har vist seg viktig nettopp i forhold til barnas utvikling, både sosialt og faglig. Barnets skoleprestasjoner og generelle fremgang er knyttet til hvorvidt foreldrene opptrer støttende og lojalt overfor skolen eller ikke. Her skjuler det seg mye makt, kontroll og disiplin og en reproduksjon av samfunnets sosiale klasseskiller. (Holthe, 2000)”⁸

I Stortingsmelding (2007) *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*, er de også opptatt av at foreldresamarbeidet fungerer forskjellig ut fra hvilken bakgrunn foreldrene har. ”Samarbeidet mellom hjem og skole ser ut til å fungere best for de høyt utdannede foreldrene. Dette kan i mange tilfeller bidra til å reprodusere sosiale ulikheter mellom elevene. Det er derfor viktig at skolen legger vekt på samarbeid med alle foreldre” (Stortingsmelding, 2007:86).

I forskningsrapporten ”Tomme strukturer med passive deltagere?” kommer det fram at både i Norge og i andre skandinaviske land, er foreldrene både engasjert og villige til å delta i aktiviteter på skolen. De deltar gjerne i aktiviteter, ikke bare til gagn for eget barn, men til gagn for hele skolen og nærmiljøet (Karlsen, 1998). Dette er informasjon som ikke stemmer med det som ofte blir sagt på skolene, at det er vanskelig å engasjere foreldrene, at de ikke møter opp på foreldremøter osv. Av egen erfaring har jeg sett at foreldre kommer når det er tema som engasjerer dem, men at de må oppleve en tosidig forpliktelse til å følge opp det som man i fellesskap kommer frem til. Hvis dette ikke skjer, så opphører engasjementet. Dette bekreftes også av en studie av skole-hjem-

⁸ <http://www.foreldrepraten.no/cgi-bin/fug/imaker?id=53402>, lastet ned 07.10.10 kl 20

samarbeid i Norge (Nordahl, 2000). Den viser at foreldrene får mye informasjon fra skolen, mens deres reelle innflytelse på det som skjer i skolen, er svært liten. Dette innebærer at foreldrene forventes å engasjere seg på skolens premisser. Deres reelle medbestemmelse og innflytelse avgrenses til praktiske forhold som har begrenset betydning for elevenes opplæring, mens de har lite å si når det gjelder spørsmål vedrørende selve opplæringen. Slike asymmetriske samarbeidsforhold der foreldrene ikke har reell innflytelse på viktige spørsmål vedrørende egne barns læring, vil lett dempe mange foreldres engasjement overfor det som skjer på skolen (Birkmo, 2003:9).

Også i forhold til læringsmiljøet er foreldreengasjement og foreldresamarbeid svært viktig. Forskning viser (Hattie, 2009), at et av de seks viktigste elementene for å gi gode vilkår for læring, er samarbeid mellom hjem og skole og foreldre som støtter barnas skolegang. Det synes altså å handle om foreldrenes engasjement i elevenes skolegang og deres samhandling med skolen. Hattie (2009) har ved å samle forskning omkring skole og læring i ulike land, vist at det er foreldrenes forventninger til skoleprestasjoner som har sterkest innvirkning på elevenes motivasjon og innsats. Deretter følger foreldrenes interesse for skolearbeid hjemme og på skolen., leksehjelp og dialog om skolefremgang. Han viser at disse forholdene betyr mye mer enn andre faktorer i familien, så som sosioøkonomisk status.

I en norsk undersøkelse finner Nordahl at foreldre som støtter sine barn aktivt i forhold til skolen vil få barn med gode relasjoner til lærere og medelever, noe som igjen øker læringsutbyttet. (Nordahl, 2007a:47) Resultatene fra disse undersøkelsene viser at det ikke er foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn som er utslagsgivende for hvordan barna deres klarer seg på skolen, men om hvilke forventninger de blir møtt med og hvordan samarbeidet mellom foreldre og lærere fungerer. På bakgrunn av egne erfaringer, så mener jeg at det ligger en stor utfordring i å finne samarbeidsmåter som bidrar til at alle foreldre får og tar en aktiv rolle i barnas skolegang. Denne utfordringen, mener jeg, inkluderer ikke bare foreldre og skole, men også lokalsamfunnet som for eksempel gjennom strategier for samfunnsempowerment kan bidra til at foreldrene har en aktiv rolle i forhold til skolen.

Et tema i fokusgruppene handlet om foreldrenes forhold til skolen. Her kommer det også frem at foreldre er opptatt av at barna skal få seg en utdanning.

Gunn: Men foreldrene, familiene deres, hva tenker de om skolegang? Er de opptatt av det?
Saad: Alle pakistanske familier vil at sønnene deres skal bli leger eller advokat.
Gunn: Advokat eller lege, det er det som er status.
Monika: Hvorfor er det sånn da? Du sier alle pakistanske familier, er det spesielt for pakistanske familier, tror du?
Moa: Nja kanskje det er mer for asiater da.

Monika: Men du sa lege for eksempel, hvorfor vil foreldre at man skal bli lege, har dere tenkt noe på det?
Saad: Det har kanskje mye med respekt og noe sånt
Monika: At det er bra, at man gjør noe bra
Ismail: Det høres bra ut

Alle guttene opplevde at foreldrene ønsker at de skulle ta utdanning, og helst yrker som lege eller advokat. Foreldrene var også opptatt av at resultatene skulle være bra.

Gunn: Men er foreldre opptatt av at dere skal gjøre det bra på skolen, at dere skal jobbe på skolen?
Ali: Selvfølgelig stå på å gjøre ... Det går bra i livet om du får 6-ere og 5-ere
Gunn: Ja ... men kontakten mellom foreldre og skolen.. Du sa litt om det i stedet at det var liten kontakt, altså at læreren tok lite kontakt med foreldre.
Ali: Det var det, jeg synes i hvertfall det. De sa aldri Ali kanskje trenger å øve mer på matte eller sånt. Men jeg pleide å høre de norske elevene si; åå... læreren ringte til mamma og sa sånn og sånn, må øve når jeg kommer på skolen.
Monika: Hva tenkte du om at de ikke ringte til mammaen din?
Ali: Jeg tenkte ikke over det, for å være ærlig.
Gunn: Men du tenker på det nå når du er blitt eldre?
Ali: Når du blir eldre, tenker du over det.

Ali kom tilbake til dette temaet, at lærere ikke tok kontakt med foreldrene en gang til.

Ali: Lærerne dyttet deg bort litt tidlig. Kanskje hvis det hadde vært en norsk, kanskje de hadde sagt ... kanskje ringt hjemme og sagt Krister og Ove kom litt for seint til timen .. og hvis de ringte mamma så kunne kanskje ikke mamma skjønne alt sammen. Mamma og pappa skjønnte ikke alt sammen som de lærerne sa, når vi hadde klassesstime og sånt.
Monika: Tror du det er sånn at de lot være å ringe fordi de tenkte at moren din ikke forstod?
Ali: Ja – ikke skjønnte alt sammen, Ja jeg tror det, sånn følte jeg det i alle fall.

Her går samtalen over i et nytt perspektiv, nemlig samarbeid mellom foreldre og lærere. Ali peker her på at hans foreldre ikke ble kontaktet på samme måte som de etnisk norske foreldrene. Sett på bakgrunn av foreldrenes betydning for elevenes læring på

skolen, kan lærerens manglende samarbeid med foreldre hans, være en medvirkende årsak til at han ikke fikk så gode karakterer på grunnskolen som han kunne fått med et tettere støtteapparat rundt seg. Ut fra det guttene forteller så kan det se ut til at lærere vegrer seg for å ta kontakt med foreldrene til minoritetsspråklige elever. Hattie (2009) peker på at mange foreldre er fremmedgjort for skolen fordi de ikke forstår skolens språk. Minoritetsspråklige foreldre, som selv har innvandret til Norge, har en ekstra stor utfordring i forhold til å forstå skolens språk. De har ingen erfaring med den norske skolekulturen og mange har språkproblemer av større eller mindre grad.

Læringsmiljø

I forskningen rundt læringsmiljøet peker mange studier på viktigheten av at læren er lederen i klasserommet, en leder som skal legge premissene for innholdet, ikke bare i undervisningen, men også for miljøet i klassen. Formen på ledelsen skal være slikt at elevene blir aktivt medvirkende til at klassen kan nå et felles mål som er best mulig læring for alle elevene. Dette er en komplisert rolle å inneha, og den krever en bred kompetanse. Hvordan problemene beskrives, forklares og fortolkes er grunnleggende for hvordan læreren utfører sin oppgave. Lærernes viktige rolle kom også frem i fokusgruppene ved at samtalen ofte handlet om lærere som guttene hadde hatt. Goffman skriver i boken *Vårt rollespill til daglig* (1992) at hans dramaturgiske tilnærming kan være en måte å analysere en sosial organisasjon på. Elementene som Goffman peker på i en slik analyse, er metodene for å kontrollere inntrykk i en bestemt organisasjon, de viktigste problemene i forhold til en slik kontroll og lagenes innbyrdes identitet og innbyrdes forhold inne denne organisasjonen. (Goffman, 1992:199)

I denne sammenhengen er klasserommet den sosiale organisasjonen. I forskningen rundt læringsmiljøet er nettopp disse perspektivene fremhevet. Metodene for å kontrollere inntrykkene i skolen som sosial organisasjon kan, ut fra min forståelse, likestilles med læringsmiljøet. I dette kapittelet vil jeg drøfte hvordan læringsmiljøet påvirker guttenes skolehverdag, hvilke problemer som oppstår i læringsmiljøet og hvordan elevene opplever sitt forhold til lærerne.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning gjennomgang av forskning gjort omkring lærekompetanser og elevers læring i førskole og skole. Hovedfunnene ble sammenfattet i tre punkter:

1. Læreren skal besitte kompetansen å inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev.
2. Læreren skal i relasjon til hele klassen (alle elever) besitte kompetansen å lede klassens undervisningsarbeide gjennom å være en synlig leder som over tid oppøver elevene til selv å formulere regler og følge dem. Begge disse kompetansene er av betydning for å utvikle overordnede mål som dreier seg om elevenes motivering og autonomi, og spiller en sentral rolle for å fremme den faglige læringen.
3. Læreren skal besitte generell didaktisk kompetanse i relasjon til undervisningens innhold i sin alminnelighet og i det enkelte undervisningsfag.

(Nordenbo et al., 2008:7)

Guttene i fokusgruppene stilte store krav og forventninger til lærerne. Sett i forhold til funnene i arbeidet til Nordenbo et al, så er guttenes tanker om lærerens rolle godt samsvarende med det som her fremkommer som viktig lærerkompetanse for å fremme læring hos elevene. De var svært opptatt av relasjonen til lærerne, samtidig som de forventet at læreren både hadde god faglig kunnskap, kunnskap om hvordan barn og unge lærer, noe som kommer tydelig frem i Phillips historie senere i kapittelet.

Relasjoner mellom elev og lærer

Saad og Imran går i samme klasse. Her forteller de hva som har ført til at flere elever kommer tidsnok til timene i klassen deres.

- Gunn: Hvilke andre ting kan det være som gjør at man ikke trives på skolen?
Saad: Lærerne
Gunn: Åssen skal en god lærer være da?
Imran: Hyggelig, som på Hellerud
Gunn: Er det bra lærere på Hellerud?
Saad: Det er liksom at hvis vi kommer for sent til en time da, så er det ikke slik at vi får en hel time fravær da, vi kan bare komme 10 min for sent, ta ti push-ups da og så begynner du med arbeidet ditt, ingen anmerkning eller noe. Så man trenger ikke skulke en hel time
Gunn: Jeg har også hørt at de jobber bra på Hellerud
Monika: Push-ups - det synes jeg er kult
Gunn: Er det alvor at dere tar push-ups
Ja
Monika: Foran klassen?
Imran: ja forran alle
Monika: Synes dere det er ok
Saad: Ja det er morsomt,
Monika: Morsomt til og med. Hvis noen er kjempesvak da?
Imran: Da tar du sit-ups
Saad: Eller push-ups på knærne
Monika: Det er ikke det som er poenget liksom, poenget er bare at
Imran: Poenget er at vi skal komme tidsnok
Monika: Har det funka
Imran: Ja det funker

Denne historien forteller noe om hvordan en bekymringsfull situasjon for skolen, nemlig forsentkomming, løses på en utradisjonell måte som fikk både Monika og meg til å komme med noen vantro spørsmål. Poenget var at det fungerte. Men hvordan kunne et slikt tiltak fungere? Jeg tolker det som at gutten gjennom denne synlige

handlingen som bevis for at de hadde brutt forventningen fra skolen om å komme presis, fikk en synlig aktørrolle. Jeg ser for meg to gode grunner til at dette fungerte så bra. Den som kom for sent ble ikke sendt bort, men fikk delta på *scenen* (Goffman 1992) sammen med de andre. Den som kommer for sent har brutt en regelen om å være presis til timen, og må derfor gjøre en bordsøvelse som jeg vil sammenligne med det Goffmans i sin begrepsverden kaller et *ansiktsarbeid*. Han har tapt ansikt ved å komme for sent, og får muligheter med en gang å rette det opp igjen. Dermed er likevekten gjenvunnet. Men denne effekten ville ikke kunne oppstå uten at alle deltakerene i klassen var enige om at dette var klassens måte å løse dette problemet på og at alle samarbeider om å få det til å virke. Læreren må holde seg fra i gi kjeft, men rolig be elevene gjøre øvelsene, den som kommer for sent må godta dette uten å lage bråk og de andre elevene må forholde seg rolige og følge med på undervisningen. Sett i denne sammenhengen, er dette samhandling på høyt nivå, og det forutsetter kompetente aktører som kan være med på spillet. Dette er et godt eksempel på hvordan en ”vill idé”, kanskje fremsatt av en av elevene, kan gjøre en stor forskjell i en sosial organisasjon, som her er en klassen i videregående skole. Guttene kommer ikke så ofte for sent på skolen lenger og stemningen i klassen er god for alle aktørene.

Guttene fokusgruppe I hadde flere eksempler på godt samarbeid med lærerne.

Saad: Vi har bra kontakt med lærerne på skolen nå

Imran: De pleier å vekke oss når vi har forsove oss. De pleier å ringe oss

Monika: Ringe hjem?

Imran: Ringe oss på mobilen og ber oss komme så fort som mulig.

Gunn: Hvordan er det med deg da, er det også lærerne som gjør at du ikke har slutta?

Moa: At jeg fortsetter? Jeg har ikke slutta, bra miljø på Østre. Og lærerne er hyggelige så du får lyst til å dra på skolen

Gunn: Så det med å få lyst, det er viktig

Alle: Ja

Moa: Så de prøvde å få oss til skolen.

Monika: Ringe hjem og push-ups hva mere gjør de?

Imran: De pleier å kalle oss for bror og sønn

Saad: De gjør det morsomt da. Hvis jeg sitter i kantina, så kommer han og later som han skal drar meg i øret og sier du skal inn til timen.

Gunn: Ja i stedet for å stå med pekefingeren så gjør de det på en morsom måte.

Imran: Det var ikke sønn fra starten av. De brydde seg ikke, de ga fa'en, men vi fikk dem til å endre seg.

Gunn: Det er dere som har fått dem til å forstå at de må jobbe annerledes?

Ismail og Imran: Ja

Monika: Åssen da?

Imran: Det er litt vanskelig, jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det.
 Gunn: Men prøv litt da.
 Monika: De måtte bli kjent med deg da
 Imran: Først må du bli kjent med dem da
 Monika: Og da liker de deg
 Imran: Og du kaller dem bror og sånn og de kaller deg bror. Vi var ikke slik i begynnelsen
 Gunn: Så dere tok egentlig initiativet til at dere fikk den gode tonen mellom dere.
 Imran: Ja fordi når vi først er der på skolen, ... og vi skulka hele tiden og vi lagde ikke noe i timen. Men så fikk vil lyst til å gå inn i timene for lærerne ble kule.
 Gunn: Det er litt stilig å høre. Er det spesielt på yrkesfag eller er det slik på almen?
 Moa: Der er det opp til deg om du vil gå, de bryr seg ikke mye.
 Gunn: Er det andre ting som gjør at dere tenker er lærerne gjør en god jobb på Hellerud ?
 Imran: De bryr seg om oss da.
 Saad: Liksom ene gangen jeg ble innkalt til rektor da, så var læreren med meg da og så sa han hva jeg skulle si til rektor før det da, Det var på grunn av at jeg hadde kjørt fort ut av parkeringsplassen med bilen min og hadde mista parkeringstillatelsen. Så sa han til meg at jeg skulle gå og unnskyldte meg og gjøre ditt og datt. Han fortalte med hva jeg skulle gjøre, for han hadde vært å prata med rektor. Han brydde seg om meg, han ville ikke at jeg skulle miste parkeringstilltaelsen, ikke sant.
 Monika: Så det kan være en sånn ting. At man mister parkeringstillatelsen, så blir man sur på læreren, og så kan det ende opp med at man slutter.
 Ja

Guttene fremhever episoder der de opplever at lærerne hjelper dem med praktiske ting, som å vekke dem, fysisk få dem inn til timen og bistå med å få tilbake parkeringstillatelsen. Det kan virke unødvendig at gutter i videregående skole trenger denne typen oppfølging. Men på bakgrunn av betydningen disse handlingene har for guttene så tenker jeg at de har en viktig symbolsk funksjon. Uttalelsen ”de bryr seg om oss” kommer flere ganger i løpet av samtalen, og jeg tolker dette som et behov hos guttene til å oppleve seg akseptert i en sosial sammenheng der de kanskje ikke faglig føler seg på høyden. Uttalelser som ”og vi skulka hele tiden og vi lagde ikke noe i timen. Men så fikk vil lyst til å gå inn i timene for lærerne ble kule” og ”lærerne er hyggelige så du får lyst å dra på skolen” er med på å understreke hvor viktig relasjonen til lærerne er. De forteller også om hvordan de selv var med på å skape en god relasjon mellom dem og lærerne. Når de først var på skolen, så ønsket de å ha en god tone. Imran som fikk æren av å starte dette samarbeidet, ble litt forlegen når vi snakket om hvordan han hadde gått frem med å snu lærerens oppfatning av dem, men gleden over å

ha fått det gode forholdet til lærerne var tydelig. Han fortalte at han hadde begynt å gi læreren en klem og kalle han bror, noe som hadde snudd lærerens holdninger. De hadde til og med blitt invitert hjem til en av lærerne. Goffman beskriver i artikkelen *The Neglected Situation* (1964) om kommunikasjonens kompleksitet. For å kunne være deltakende forutsetter det at man kjenner og kan tolke ulike koder, som kan være ord, kroppsbevegelser, små ansiktstegn, pauser osv (Goffman, 2004a:38). Jeg tenker at guttene trenger denne tette kontakten med lærerne for å lære seg kodene, bli trygge i skolesituasjonen, før de blir motivert til å lære.

”Så det kan være en sånn ting. At man mister parkeringstillatelsen, så blir man sur på læreren, og så kan det ende opp med at man slutter?” Guttene svarte ja på dette spørsmålet fra Monika. Dette er, tenker jeg, også et eksempel på hvor viktig relasjonen til læreren er for om de faktisk gjennomfører videregående skole.

Ovenfor har jeg vist hvilke erfaringer guttene har med sin kontakt med lærerne og hvordan de aktivt går inn i en samhandling for å skape et godt læringsmiljø. Tinnesand siterer i sin artikkel *Vi har prøvd alt* Gregory Bateson (1991) som snakker om *forskjellen som gjør en forskjell* i tilknytning til en oppfatning om at *relasjoner kommer først*. Når to personer møtes er det i den forståelsen som oppstår *mellom* disse to at det oppstår *en forskjell som utgjør en forskjell*. Det som oppsto i relasjonene som guttene forteller om er et eksempel på en slik forskjell i forståelse som vil føre til nye handlingsvaner. ”Når læreren har erkjent at hun er den viktigste faktoren i elevenes læring vil hun handle annerledes enn om hun mente at det er undervisningsmetoder, elevenes motivasjon eller skolens ressurser som er viktigst” (Tinnesand, 2007:24). Dette understøtter, i min forståelse, at ved å sette relasjon først, så kommer løsninger på andre problem som følge av det, noe som også guttene peker på.

”Problemer løses ikke, de løser seg opp når vi gir den en ny forståelse” Bateson (1991) i (Tinnesand, 2007:23). Jeg mener at historiene fra fokusgruppe I er gode eksempler på det Bateson her skriver om.

Lærernes ledelse av klassen og undervisningsform

God klasseledelse forutsetter, i følge Nordahl, at læreren er en tydelig og trygg voksen person som bidrar til at elevene er motiverte for læring og som legger til rette for et

rolig og godt arbeidsmiljø (Nordahl, 2009). Fra min erfaring fra skolen, både som helsesøster og som prosjektleder, er ro i klassen noe elevene ønsker seg, og på spørsmål om hva som skal til for å få ro i klassene, svarer elevene at lærerne må være strengere. ”Når læreren fremstår som en klar og eksplisitt leder, forbedres elevlæringen. Dette gjelder både i matematikk, morsmål og andre fag. Ifølge studiene står dette ikke i motsetning til en sterk aktivisering av elevene, elevstøttende atferd eller elevsentrerte aktiviteter som sådan” (Nordenbo et al., 2008:52). Jeg erfarte fra *Prosjekt hjem, skole, nærmiljø* (Indrevær, 1999), at når det ble ro i klassene forsvant mye av ”adferdsproblemene” og det ble lettere å se de som virkelig hadde behov for ekstra hjelp.

I den ene fokusgruppe II hadde vi følgende refleksjoner rundt dette temaet:

Monika: I forhold til ulike tradisjon, er den norske skolen for snill, jeg har i alle fall hørt mange si at det er kaos på skolen og at det er derfor folk ikke klarer å lære. Er det noen av foreldrene deres som mener det, for eksempel? At det burde være mer sånn lærer....

Mads: Struktur i skolen

Ali: I alle fall i Somalia, der slo læreren deg hvis du ikke hadde gjort lekser, Jeg er ikke sikker nå, men fra pappa gikk på skole der, hver gang du ikke har gjort lekser så får du den linjalgreia

Fillip: Tenk om de hadde innført det her nå da. De som begynte i 1. klasse ville ha nytte av det, men hva med de som går i 6. klasse, 7. 8.klasse. Det har vært som det har vært i alle år nå, og så plutselig i morgen skal en eller annen ta opp en lang linjal og slå deg på hendene når du gjør noe feil liksom. Han hadde blitt slått med i bakken med en gang han lærer.

(latter)

Du er 15, 16 år og noen kommer og slår deg plutselig liksom. Du skjønner hva jeg mener, det hadde jo blitt på den måten.

Gunn: Men hadde vi vært tjent med det, at læreren skulle begynne å slå?

Fillip: Nei det synes jeg er litt feil. Du trenger ikke å slå for vi har kommet så lang at du er flink med pedagogikk og alle sånne ting, ikke sant. Og psykologi har jo lærerne i lærerutdannelsen sin, Så de bør kunne klare det helt fint uten å bruke de metodene.

Monika: Så du tenker det er andre ting som er feil med skolen som gjør at

Fillip: Ja ja, helt andre ting.

Monika: Jeg bare lurte på .. dere tenker ikke at det kan være en grunn til at noen slutter, at det ikke er nok kontroll, at det ikke er strengt nok.

Fillip: Det trenger ikke å være strengt i det hele tatt. Det tror jeg alle mener som hører det, at det trenger ikke å være strengt. Det trenger bare å være riktig, riktig ... , hva er det det heter da, opplegg, ikke sant, for utdanninga.

Her leker guttene med tanken om fysisk avstraffelse i skolen. Kanskje kunne det være en måte å få ro i klassene på, men man måtte begynne fra første klasse, noe annet ville

skape sterke motaksjoner. Bare det at dette kom opp som en mulighet, tolker jeg som en understreking av viktigheten av ro i klassen. Mitt spørsmål om vi er tjent med at lærerne skulle begynne å slå, ble fremsatt veldig forsiktig, i et forsøk på å være nøytral men utforskende på hva de selv mente om temaet. Phillip viser da til utviklingen som har skjedd innen pedagogikk og psykologi, og at dette er fag som lærerne skal ha kunnskap om. Arbeidet i skolen må bygge på den kunnskapen som finnes tilgjengelig. Dette er helt i tråd med det Thomas Nordahl peker på i sitt foredrag *Læringsmiljøets betydning og bruk av veiledningsmateriale* (2009). Strategisk klasseledelse vektlegger at læreren må bygge sin praksis på mest mulig sikker viten. Den viktigste kilden til slik kunnskap er resultater av forskning om viktige forhold knyttet til læring og atferd i klasserommet. (Nordahl, 2009)

Nedenfor følger en annen samtale i fokusgruppen II, der temaet er lærerens rolle i forhold til elever som bråker i klassen:

Mads: Men den læreren har ikke kapasitet til å gå inn i hver enkelt person og dele av seg selv, den gidder ikke uansett, den er blitt sur, det er blitt et surt eple.

Phillip: Det mener jeg er feil, den har kapasitet til det. Fordi det er ikke slik at hver time så er det tusen stykker som bråker og ... Hvis en har sagt noe spesielt liksom, kan du bare ... det holder med fem minutter, du har pedagogikk og sånn på skolen når du skal bli lærer. Du må jo kunne klare å prate fornuftig til et lite barn ikke sant, på en ordentlig måte.

Mads: Ta seg tid til det i jobben

Denne samtalen viser for meg viljen til å se på læreren som en kompetent person som kan jobben sin, samtidig som de viser til at eleven er kompetent i sin rolle dersom han får nødvendig og rett veiledning underveis. I samtalen under kommer dette enda sterkere frem.

Gunn: Kan der huske en episode der dere har tenkt at dette har funka bra i forhold til skolen som dette var en god time, eller her ble jeg møtt på en god måte?

Phillip: Ja, når de gav elevene sjanse til å fortelle hva som var feil, og sånn som du gjør nå, du vil høre på oss. Du spør hva som er feilen, at en lærer på skolen spør hva som er feilen vår, for ingen er perfekte. Det vet alle lærere at skolesystemet ikke er perfekt, langt fra perfekt. Da kan det hjelpe, hvis du synes noe er dårlig, da kan man prøve å gjøre noe med det. Da skal jeg gjøre noe med det og så får vi se hvordan du forholder deg til det. Da setter du et press på eleven og. Når jeg har sagt at jeg er

misfornøyd med det og det og det - ok hva kan vi gjøre med det – fortsetter jeg med tull da, så var ikke det som var problemet da

Mads: Dialog og mestringsfølelse, dialog og få delta og komme på toppen av bølgen. Holdninger til lærerne, tillit og respekt.

Gunn: Det er et flott bilde; å komme på toppen av bølga. Har dere vært der, har dere følt det?

Fillip: Tålmodighet, de hakke tålmodighet når det dukker opp et problem liksom, de skal ha rett uansett da., lærerne har svar på alt.

Fillip: De skyller på små barn, nei men dem er sånn. Det er små barn. Da driter du deg ut hvis du sier det, som lærer. Da sier du rett ut at du er en råttan lærer. Da tror du ikke på det du har lært i lærerutdanningen da.

Mye latter

Fillip: Det er jo sant

Gunn: Han får full støtte?

Enstemming: Ja.

Her uttrykkes det sterke meninger om lærere som ikke er villige til å være i dialog med elevene. Samtidig forventer de at lære gjennom sin utdanning har kunnskap om hvordan de skal få til samhandling med barn. Goffman gjør i sin artikkel *Om ansigtsarbejde* (1967) en analyse av samhandlingens rituelle elementer. Han fremholder at alle mennesker lever i en verden av sosiale møter, der man enten blir dratt inn i en ansikt til ansiktskontakt eller i mediert kontakt med andre deltakere. ”I hver af disse kontakter er han tilbøjelig til at praktisere det man nogle ganger kalder en *linje* – det vil sige, et mønster af verbale og non-verbale handlinger der udtrykker hans opfattelse af situasjonen og derigennem hans vurdering av deltagerne, især han selv” (Goffman, 2004b:39). Begrepet *linje* som Goffman bruker, forstår jeg som en rolle som en person tillegges ut fra sin måte å presentere seg selv på. De øvrige deltakerne vil tenke at han mer eller mindre bevisst har inntatt denne posisjonen og vil reagere på han utfra deres forståelse av hvem han er. Ut fra guttenes samtale, så kan det se ut som de opplever at lærerens linje er å være den som kan og vet og som ikke vil samarbeide med elevene. Hvis vi hadde spurt læreren, så ville kanskje hun eller han sagt at det er eleven som ikke vil samarbeide. De definerer situasjonen ut fra sitt eget ståsted og hvis man forblir i hver sin virkelighet, så låser situasjonen seg. Det er da Mats kommer med sitt gode bidrag til hvordan dette kan løses: ”Dialog og mestringsfølelse, dialog og få delta og komme på toppen av bølgen. Holdninger til lærerne, tillit og respekt.” Dette kan etter min mening ikke bli sagt på en bedre måte, det rommer alle de viktige elementene for å skape god samhandling.

Forebygging og reduksjon av atferdsproblemer

Det er nødvendig å analysere informasjonen om de forhold vi reflekterer over i lys av både helhet og del, og forholdet mellom disse, skriver Torunn Tinnesand (2007). ”I klasserommet vil en slik analyse innebære at den enkelte elevens handlinger må forstås i lys av hele klassen som system. Systemet består av alle elevene, alle aktiviteter, skrevne og uskreven regler, lærerne, relasjoner, roller osv.”(Tinnesand, 2007:28). I dette avsnittet vil jeg gjennom de erfaringene Phillip delte med oss i fokusgruppen, se på fenomenet atferdsproblemer.

Atferdsproblemer har vært holdt frem som noe av det som skaper størst problemer i skolen. Nordahl (2002) peker på tre ulike perspektiver for å forstå handlinger; Individ-aktør og kontekstuelt perspektiv. Min erfaring fra skolen er at vi i mange år hadde et sterkt fokus på individperspektivet, som legger vekt på individets personlige forutsetninger og konstitusjonelle forhold. Nyere forskning har pekt på at dette kun er en del av problemet.

”Det innebærer også en forståelse av at lærings- og atferdsvansker i skolen, sjelden eller aldri bare kan forklares ut fra individuelle egenskaper og forutsetninger alene. Elevenes fungering må forstås ut fra ulike faktorer i de systemene de skal fungere innefor, og sammenhengen mellom disse” (Tinnesand, 2007:22). ”Systemperspektivet kan betraktes som et overordnet perspektiv. Innenfor dette perspektivet kan en anvende både det kontekstuelle perspektivet, aktør- og individperspektivet” (Tinnesand, 2007:41)

På denne bakgrunnen peker hun på viktigheten av at forståelse av utfordringen må danne forutsetningen for organisering av ressurser og kompetanse. (Tinnesand, 2007:32) Phillip uttrykte det på denne måten:

”Sette seg inn i den enkelte eleven, det gjorde dem ikke så mye før, jeg veit ikke hvordan det er nå, men de gjorde det aldri da jeg gikk på skolen i hvertfall, sånn er det ellers så funker det ikke. Det er ikke alltid man klarer å gjøre ting på akkurat den måten. Kanskje man lærer best på en helt annen måte.”

Dette er erfaringsbasert kunnskap fra en gutt som fikk med seg minimalt med fagkunnskaper fra grunnskolen. Hans forståelse og forklaringer av hvordan problemene hang sammen samsvarer godt med forskningsresultater som nå foreligger. (Jahnsen et al., 2009, Nordahl, 2009, Nordahl et al., 2009, Nordenbo et al., 2008)

I rapporten *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer* (2009) presenteres resultatene fra et forskningsprosjekt der det er identifisert organisatoriske og kontekstuelle kjennetegn ved skoler med høy og lav forekomst av atferdsproblemer. Forskningsarbeidet er basert på både kvantitative og kvalitative analyser, og undersøkelsen omfattet seks skoler, tre skoler med omfattende atferdsproblemer og tre skoler med lite atferdsproblemer. Gjennom vurdering av sammenhengene mellom det kvalitative og kvantitative materialet kunne forskerne framstille og dokumentere likheter og forskjeller mellom de ulike skolene.

”Det er en klar sammenheng mellom atferden blant elevene på skole og deres arbeidsinnsats og læringsutbytte. Disse positive resultatene ser ut til å ha en klar sammenheng med ledelse, organisering, læringsmiljø, klasseledelse og undervisning i disse skolene. På skolenivå er det tydelig ledelse, godt samarbeid mellom lærere, lite bruk av organisatorisk differensiering i nivågrupper eller aldersblanding og et relasjonelt elevsyn der elevens problemer sees i en kontekstuell sammenheng. På klassenivå bærer undervisningen preg av autoritativ klasseledelse, positive relasjoner mellom elever og lærere, et godt samhold mellom elevene i stabile sosiale felleskap, tydelige forventinger til læring og atferd og aktivt bruk av ros og oppmuntring” (Nordahl et al., 2009:3).

Disse resultatene på de viktige forutsetningene for læring som guttene også var opptatt av. Disse resultatene viser også at adfersproblemer ikke løses ved å ”behandle” enkeltelever, noe jeg har vært delaktiv i gjennom min helsesøsterrolle på skolen. Men jeg erfarte at det var vanskelig å få gode resultater ved å arbeide med elever individuelt. Derfor starte vi *Prosjekt hjem, skole nærmiljø* (Indrevær, 1999), og gjennom arbeidet der erfarte vi at mye av problematferden ble borte når det ble mer fokus på det faglige og sosiale opplegget rundt elevene.

Fillip sine negative opplevelser med skolen startet tidlig på barneskolen. Han beskriver en vanskelig skoletid, der han opplevde at det er ble en kamp mellom han og lærerne, og der han blir den tapende parten i mange år. Han gav ikke opp kampen, og på slutten av ungdomsskolen ble det en forandring. ”Så når det ble ille nok så forstod dem at det nytter ikke på den måten. Da lagde vi en ordning med det.”

Fillip: Fra barneskolen, jeg husker ikke akkurat nå. Det er først i etterkant jeg har forstått hva lærerne og skolesystemet kunne gjort annerledes for at jeg kunne blitt mere motivert og for at de kunne klare å engasjere meg mer da. Det er først nå jeg ser de tingene, jeg så ikke det før jeg ble eldre liksom.

- Fillip: Ja det tar ikke mer enn fem til ti minutter, liksom og jobbe sakte men sikkert.Greit har du det vanskelig, føler du deg veldig energisk og sånne ting, det kan være at det er ADHD, konsentrasjonsvansker på grunn av kanskje du trenger briller for eksempel, kanskje du har en svak form for dysleksi, send dem til PPT, ikke vent til 6. klasse som de gjorde med meg. Det er mange ting man kan gjøre, ... enn å dømme et stakkars lite barn.
- Gunn: Så det du sa i sta om at du først nå forstår hva de burde ha gjort med deg, det var sånne ting?
- Fillip: Ja, ja alle tingene. Det skjønte jeg allerede da jeg gikk på ungdomsskolen, liksom, men da var allerede løpet kjørt fra barneskolen, da hadde jeg aldri nesten gjort en lekse fra barneskolen.

Fillip var den i fokusgruppene som hadde mest erfaringer med spesialpedagogiske tilbud.

Fillip: De sender deg bare bort. De sendte meg allerede på en sånn prosjektgreie, husker jeg, når jeg gikk på Furuset skole i 4. eller 5. klasse. Åtte uker, og der lærte jeg ingen ting, og da gikk jeg glipp av alt annet. Og planen var at jeg skulle være der åtte uker og bli bedre og sterkere og komme tilbake, ikke sant, men det var helt annerledes. Jeg kom jo tilbake enda verre. Hadde ikke lært noe, vi bare gikk på turer i skogen og lagde modeller og.....

Monika: Det var kos liksom?

Fillip: Ja kos liksom, det var sånn, jeg følte at det var mere sånn at *de* fikk fri. Det var litt mere sånn.

Monika: Tenkte du det da, at nå sender de meg bort så de.....

Fillip: Jeg skjønte det da jeg kom tilbake at det liksom .. Jeg er ikke noe bedre nå i matte. Vi var bare få elever, fire eller fem elever og to lærere, jeg kunne lært så mye på åtte uker, når jeg var der, det kunne hvem som helst ha gjort uansett om du er mindre intelligent.

Jeg har valgt å presentere Fillips historie som en illustrasjon på hvordan et samspill på en sosial arena, som her er skolen, kan utvikle seg i negativ retning. I Goffmans terminologi så beskriver Phillip her sitt *ansikt til ansiktmøte* med lærerne i grunnskolen. Goffman bruker også begrepet *ansikt* som betegnelsen på et selvbilde som avtegner seg med anerkjente sosiale trekk (Goffman, 2004b:39) og han peker på hvor viktig det er å opprettholde dette *ansiktet*. Fornemmelse av mangel på annerkjent støtte i møtet kan overraske han, forvirre han og gjøre han ute av stand til å delta i samhandlingen (Goffman, 2004b:42). Gjennom Fillips fortellingen får vi innblikk i forventninger og samspill og hans kamp for å ikke å tape ansikt.

Gunn: Hva tenkte du selv om at du ikke trivdes på skolen når du gikk der, husker du det?

Fillip: Det var lærerne. Det var alltid meg mot lærerne. Og jeg husker når vi hadde en lærer, før hun ble sendt til klassen min så fikk hun beskjed

liksom, (svak latter i bakgrunnen) det er en som heter Phillip i den klassen som ... bare send han på gangen eller send han til rektor hvis han prøver seg fordi ... vær obs på det. Med engang jeg sa noe morsomt eller ett eller annet, så sa de "Er det du som er Phillip? (sterkere latter) Jeg har fått streng beskjed ... skal du fortsette sånn så kan du bare gå til rektor med en gang." Det er sånn det var, liksom. Hver gang kom det.

Gunn: Det var ikke vits å prøve å være grei da?

Phillip: Det var sånn, dem mot meg. Det blei sånn krig, og det fortsatte og fortsatte og fortsatte. Og alle lærerne så på meg selv om jeg ikke hadde de i noen fag – når jeg gikk forbi liksom. Stod jeg med noen gutter der, så holdt de alltid øya oppe og holdt øye med hvordan jeg var liksom. Det var....

Phillip: Jeg husker en gang, jeg har alltid vært liten av meg – og en gang så begynte jeg å krangle med en som var mye eldre enn meg og han var ganske svær for alderen sin også. Han var etnisk pakistaner – og så begynte vi å sloss litt da, så kommer en lærer og så holder han meg, enn å holde han som var mye eldre og større enn meg. (latter) I det han holder meg sier han "Du må roen deg ned Phillip" og han andre har jo overtaket på meg til og med, (mere latter) det husker jeg veldig godt. Og mens han holdt meg da så klarte han andre gutten å slå meg mens lærerne holdt meg. Så da klikka jeg enda mer, ikke sant, men han fortsatte å holde meg da, så det endte med at jeg begynte å sloss med læreren... og det var på barneskolen altså.

Phillip: Man kan ikke gjøre sånn, og så var jeg ganske sterk for alderen min også når jeg gikk på barneskolen faktisk, jeg klarte å liksom å svare og diskutere med en lærer på et saklig nivå da. De likte ikke det, tok jo meg som en tulling, ikke sant, som bare snakket bolshit og tullet, men jeg klarte alltid å diskutere og liksom om ditten og datten, men de ja, syns jeg var litt farlig på en måte.

Gunn: Farlig?

Phillip: Ikke sånn farlig fysisk sett, men sånn farlig svarte dem og det var mange ganger de sa ting til meg når de var irritert på meg, sa ting som de egentlig ikke kan si som lærere da, og viste en holdning som de egentlig ikke har lov til å gjøre. Og da tok jeg dem alltid på det, ikke sant, og da ble de bare enda mer rasende og da ble det fiendskap, sant. Så begynte de å danne sånn, ikke hat, men de begynte å mislike meg veldig personlig da, for den personen jeg var. Så det var veldig sånn personlig, veldig personlig, klasseforstanderen min og. Det var ekstremt egentlig, jeg kan nevne veldig mange ting

Monika: Men hvordan, snakket de ikke med de hjemme hos deg da?

Phillip: Jo mange ganger og hver gang det skjedde ett eller annet og moren min kom, så sa dem sånn og sånn har skjedd, så sa jeg ja, greit nok, men hva er årsaken, hvordan var det du pratet med meg, hva var det du sa, hvilke ord var det du brukte, har jeg ikke lov å føle meg krenket når du brukte de orden mot meg. Jeg kunne prate for meg og det likte dem ikke. Og det var foran moren min. Og da sa moren min at sånn kan dere ikke gjøre,

det er forståelig at et menneske blir irretert og opprørt når du prater så nedlatende til et menneske og sier det, og hvordan skal en person føle seg da, når en person kommer og læreren mister kontrollen og blir såpass sur at han ikke klarer å holde sinnet nede og slår i bordet (slår i bordet) og sparker i stolen min sånn at jeg neste tryner og .. ikke sant, det får være grenser for hva man kan gjøre. Og selvfølgelig reiser jeg meg opp og sier hva? Da føler jeg at han er truende mot meg. Så jeg klarte liksom alltid å gi en forklaring på hvorfor jeg oppførte meg som jeg gjorde.

Monika: Og så forsvarte mammaen din deg?

Fillip: Hun forsvarte ikke det, med det blir jo liksom sånn at en voksenperson skal takle situasjonen på en helt annen måte. For jeg var jo et barn. Om jeg er frekk så er det ikke måten å slå i bordet, sparke til stolen og ta i armen liksom. Da skal du handtere det på en helt annen måte. Ellers så blir jeg bare verre og verre for hver dag ikke sant, så det er ikke min skyld når sånt har pågått veldig, veldig lenge. Så det er sånne ting (pause) .. som gjør at ting bare blir verre og verre og at du mister bare lysta og får et hat mot alle lærere. Og når det kommer inn en lærer kanskje den læreren er kjempesnill og kjempeflink, men de andre har ødelagt det så mye. Det er bare et barn, du tenker ikke helt modent, så da vil du bare
(lett skifte i toneleie)

Lærere altså uansett hvem du er asså, fortjener ikke mye respekt, hvorfor skal jeg høre på henne? Lærere er sånn og sånn og sånn. Det blir på en måte sånn.

Gunn: At det blir en sånn vond sirkel

Fillip: Det går bare sånn, da gidder du ikke mer..

Fillip forteller her om sin kamp for å bli respektert, en i hans øyne rettfærdig kamp. "Liksom dem bare.. du blir liksom dømt da hvis du er litt sånn.., ingen som sjekka om kanskje han har ADHD, kanskje han har det, kanskje ... ikke sant. Dem bare, er du ikke akkurat som dem, er du litt annerledes, er du problembarn." Han gir oss sin fortelling om sitt forhold til skolen og sin analyse av hva som gikk galt. Samtalen over beskriver en prosess der en gutt begynner på skolen med en forventning om å lære noe. Jeg finner der svært interessant at Phillip er så tydelig på sitt mål med skolen, han skal lære noe. Hvis vi hadde spurt lærerne hans om hvordan han var, ville de kanskje sagt at han ikke var skolemoden, ikke var interessert i å lære og ikke var villig til å samarbeide. De var nok bekymret for han, men med et helt annet utgangspunkt enn hva han selv beskriver som problemene.

"Ja jeg husker når jeg ikke forstod en ting, for eksempel, og jeg forsøkte å engasjere meg og prøve å forstå det, fordi jeg hang ganske langt bak ikke sant, og hvis jeg tok litt mer oppmerksomhet i timen, fordi jeg trengte mer hjelp, ikke sant, og da spurte jeg mer og det tok kanskje ti minutter å lære meg en ting der det skulle egentlig ta tre minutter ikke sant, fordi jeg måtte spørre om mange andre ting som de andre kunne fra før av for å forstå den tingen. Og da ble læreren oppgitt istedenfor, ikke sant" ja men vi kan ikke bare bruke tid på deg,

det er mange andre elver her også ” Da tar de meg og det får meg til å holde kjeft en annen gang. Forstår jeg det ikke, så gidder jeg ikke å spørre om det heller hvis jeg skal få en sånn respons. Så det har de holdt på med, og så himle med øya, når du spør om et spørsmål du ikke forstår”

Her beskriver Phillip en situasjon som er et godt eksempel på det som Goffman omtaler som ansiktsarbeid. *Ansikt* definerer Goffman som ”den positive sociale verdi et menneske i praksis gjør krav på i kraft af den linje andre antager han har anlagt ved en bestemt kontakt. Ansiktet er et selvbilde der aftegner sig vid anerkendte sociale træk” (Goffman, 2004b:39) Det å oppleve å ha et *ansikt*, å ha en positiv sosial posisjon i en sosial setting, er i følge Goffman grunnleggende for å kunne delta i sosiale situasjoner.

”Når en person føler at han besidder et ansigt, reagerer han typisk med selvtillid og sikkerhed. Hvis han er overbevist om den linje han anlegger, kan han holde hovedet højt og stå åbent frem for andre. (...) Hvis han fornemmer at han bærer et forkert ansigt eller er uden ansigt, vil han formodentlig skamme seg eller føle sig underlegen på grunn av hvad der, foranlediget af ham, er sket med aktiviteten, og på grunn af hvad der kan ske med hans omdømme som deltaker. (...) Fornemmelsen af mangel på anerkendende støtte I mødet kan overraske ham, forvirre ham, og umiddelbart gøre ham ude av stand til å deltage i samhandlingen. Hans opførsel og fremtræden kan blive usikker og bryde helt sammen” (Goffman, 2004b:42).

Phillip måte å reagere på når han føler seg krenket, er, i min forståelse av Goffman, et eksempel på hvordan hans adferd da bryter helt sammen.

” De visste at jeg kunne bli så aggressiv at jeg godt kunne fly på dem også. De visste at de måtte gjøre noe med dette her. De prøvde å få inn barnevernet også, men det nekta mamma å gå med på. Det skulle mere til for å .. De ville sende meg på internatskole, de ville bare fjerne meg liksom. (...) Akkurat det samme som på barneskolen, så kom jeg tilbake igjen og frem og til bake, frem og tilbake. Sollerudstranda skole gikk jeg på. Det var ikke noe for meg, jeg følte at jeg var på et helt annet nivå enn de som gikk der. De brukte ikke tid på å prøve å skjønne meg da.”

Phillip fortelling viser her at han hadde lite utbytte av å få spesialtilbud utenfor skolen. Han oppfattet det som å bli sendt bort sånn at de andre skulle få fri fra han.

Hvordan fremtrer guttenes fortellinger om sine erfaringer fra skolen sett i lys av deres etablering og opprettholdelse av egne ansikter og forståelse/forventning om de andre deltakernes ansikter? Rapporten *Den ene dagen* (2009), er en studie av sammenhengen mellom smågruppebaserte deltidstiltak og hjemmeskolen for ungdom som viser

problematferd og lav motivasjon. (Jahnsen et al., 2009) En av konklusjonene i studiene er at: "Tiltakene må integreres i skolens virksomhet og ikke frikoples fra skolens faglige og sosiale liv" (Jahnsen et al., 2009:112). Rapporten viser det samme som Phillip opplevde i forhold til å bli sendt bort fra skolen og miljøet der. Den typen tiltak fungerer ikke som et støttetiltak for eleven. Jeg har i min tid som helsesøster vært med å anbefale slike spesialtilbud for elever som hadde problematferd på skolen. Jeg tenkte, med min forståelse for hva som var bra for elevene, at de trengte å få muligheter til å få positive opplevelser der de kunne oppleve mestring. Gjennom Phillips historie og nyere forskning, forstår jeg at disse tiltakene ikke fungerte etter intensjonene. Det viktigste jeg har lært av Phillips historie er at det han ønsket var å få med seg den kunnskapen som de andre elevene fikk med seg. Han ville lære det som alle de andre elevene lærte, men han trengte noe annet eller noe mer for å få med seg disse kunnskapene, eller var det kanskje bare det relasjonelle som kom så skjevt ut helt fra starten?

Hva var det som fungerte for Phillip til slutt?

"Men jeg fikk en grei klasseforstander, Åse, hun begynte å forstå seg på meg, så . Det tok sin tid, men jeg prata mye med henne og jeg ble eldre, jeg lærte å forklare hva som skjer og hvordan jeg kan bli. Så hun forstod seg på det. Så det er noen lærere som ...Men det tok tid, hun var helt vrang i starte hun også, kokte over noen ganger."

"Så når det ble ille nok så forstod dem at det nytter ikke på den måten. Da lagde vi en ordning med det. Til slutt ble de sånn at alle lærerne ble enige om at de som fikk problem med meg, så måtte de gå til min klasseforstander å prate med henne , så skulle henne ta det opp med meg. Ingen andre fikk lov å ta det opp – og det funka. Og da sa jeg til henne at hun fikk komme bort til meg og spørre om hva som har hent, sånn som du spør dem. Skal ikke bare høre på dem og komme å gi meg kjeft. Da får du spørre meg, så skal jeg gi deg forklaring. Og har jeg gjort feil, så er jeg mann nok til å si at det var min egen feil. Men spør meg først så jeg kan gi min side av saken. Sånn ordna det seg veldig mange ganger. Veldig mange ganger. Kom mange lærere og sa beklager at jeg kjefta på deg, men vi følte sånn og sånn, men beklager. Det beklager jeg også, så ordna det seg. Ikke sant, på en voksen måte."

Goffman beskriver begrepet *personlig identitet* som "positive merker eller identitetsknager, samt den enestående kombinasjon av personhistoriske data, som tilknyttes individet ved hjelp af disse knager, hvorpå hans identitet kan hænges" (Goffman, 2009:97). Resultatet av at en person blir oppfattet annerledes enn han egentlig er, fører til at der blir uoverstemmelse mellom individs tilsynelatende identitet

og hans faktiske identitet. Når denne uoverstemmelsen blir kjent eller synlig, undergraver det hans sosiale identitet, noe som kan resultere i at han blir avskåret både fra samfunnet og fra seg selv, og blir en miskreditert person som ikke blir akseptert av samfunnet rundt seg. Mennesker som er i en slik situasjon vil forsøke å finne måter å komme ut av dette ubehaget på, eller om dette ikke er mulig, finne måter å redusere ubehaget på. Gjennom sin fortelling fra barneskolen, viser Phillip oss et konkret eksempel på hvordan Goffmans teorier rundt hvordan skolens oppfatning av hans identitet ikke stemmer med hans personlige identitet og han ender opp som et problembarn.

Phillip begynte på skolen med en identitet som en vanlig skolegutt som skulle på skolen for å lære. Det gikk ikke som han hadde trodd, og det tok mange år før han skjønnte hva som var galt, men da skjønnte han at det var samspillet med andre aktører på skolearenaen som gikk galt.

Betydning av etnisitet og kjønn

Det lokale ungdomsmiljøet

Som bakteppe for betydning av kjønn og etnisitet, vil jeg gi en kort beskrivelse av ungdomsmiljøet. Det store flertallet i ungdomsmiljøet i mitt lokalmiljø har foreldre som har innvandret til Norge, men er selv født og oppvokst her. Ungdom med minoritetsbakgrunn er i flertall i området og det er også de som er mest synlige. Gruppen av etnisk norsk ungdom er lite synlig i lokalmiljøet. Mange av dem har det meste av sine venner og sine aktiviteter utenfor området. Noen av disse ungdommene gir uttrykk for at de ikke finner seg til rette i det multikulturelle miljøet, der de som etnisk norske er i mindretall. Dette gjelder enten de har gått på den lokale skolen eller har gått på en annen skole. Samtidig finnes det også noen få etnisk norske ungdommer som er en naturlig del av det lokale multikulturelle ungdomsmiljøet. Guttene presenterte sitt eget lokalmiljø og sin tilhørighet på følgende måte:

Imran: Det bor for mange utlendinger her

Monika: Men det er ...

Moa: Det er blanding da, vi er...

Saad: All slags

Moa: Når vi er sammen er det tyrkere, marokanere, somaliere, eritrere

Monika: Men tenker dere at dere er det samme

Ismail: Ja

Monika: Jeg trodde ikke at det skulle være sånn. Jeg trodde at her er somalierne, her er..

Saad: Nei, nei alle er sammen

Monika: Bortsett fra de som er hvite i fjeset liksom?

Saad: Det er noen som er hvite i fjeset som også er sammen med oss, da

Monika: De er ikke utlendinger, så da er de på en måte en egen kategori?

Gunn: Men det er bra at det er sånn at alle ...

Imran: Holder sammen

Det samme temaet var omtalt i en artikkel i Utrop 26.03.10, skrevet av Kristian Mendoza.⁹ Overskriften på artikkelen var; *Hva skjer'a, bror?!?* Han skriver: "Jeg kan med hånden på hjerte si at det er mye enklere å være utlending enn etnisk norsk i mange situasjoner. En av dem er når du møter andre med flerkulturell bakgrunn." Han skriver videre at alle kaller hverandre bror selv om de ikke kjenner hverandre, og at de har en samhørighet som ikke nordmenn har. "Vi legger merke til hverandre og anerkjenner at

⁹ <http://utrop.no/Nyheter/Innenriks/18258>, lastet ned 05.04.10

det er en viss likhet mellom oss. Vi er ikke marokkanere, pakistanere eller tamiler. Vi er rett og slett utlendinger og behersker en viss sjargong og visse kulturelle koder.”

Denne *utlendingstilhørigheten* til kan i Goffmans begrepsverden beskrives som en *opptreden* som er tilpasset en spesiell gruppe, nemlig andre gutter med minoritetsspråklig bakgrunn. En opptredener handler ikke alltid, i følge Goffman, bare om en person på den ene siden og samtlige deltakere og interaksjonen som helhet på den andre siden. Han bruker begrepet *opptredelseslag* eller bare *lag* når samarbeidet mellom en del av deltakerne i en sosial organisasjon er så viktig at det ikke kan behandles som bare variasjoner over et tidligere tema. (Goffman, 1992:72)

”Et lag kan altså defineres som en gruppe personer som må stå i nært samarbeid for å opprettholde en bestemt definisjon av situasjonen. Et lag er en gruppering, men en gruppering ikke i forhold til den sosiale struktur eller den sosiale organisasjon, men i forhold til en interaksjon eller en rekke interaksjoner hvor en bestemt definisjon av situasjonen opprettholdes”(Goffman, 1992:90).

Min oppfatning er at guttene holder sammen, ikke for å virke skremme, men for å skape sin egen identitet og tilhørighet. Samtidig peker Goffman på at dette lagspillet, lagets opptreden, blir mest virkningsfullt når publikum ikke forstår hva dette samarbeidet går ut på. Etnisk norsk ungdom kjenner ofte ikke kulturkodene til de andre guttene, og de forstår derfor ikke hvordan de skal komme inn i fellesskapet hvis de ønsker det. De observerer det som skjer *front stage*, men de er ikke med *back stage* der samhandlingen læres og formes. (Goffman, 1992:kap.4) Dette tror jeg ikke er en bevisst prosess, men et resultat av at de har noen felles – de er innvandrere og blir sett som det av samfunnet rundt dem.

For mange virker en samling gutter med minoritetsspråklig bakgrunn skremmende. Min erfaring er at hvis man som hvit ikke har personlig kjennskap til mennesker med annen hudfarge, så kan hudfarge oppleves fremmed, og mennesker møter oftest det ukjente med skepsis og frykt. Dette har også Goffmans beskrevet i boken *Stigma* (Goffman, 2009) der han peker på at tribuale eller slektsbetingede kjennetegn som rase, nasjon og religion er en av kategoriene som kan føre til at noen får et stigma, og gjennom det, stenges ute. Disse tribuale kjennetegnene er tegn som man ikke kan kontrollere selv. Goffman beskriver hvordan mennesker med et stigma, havner i kategorien som er knyttet opp til dette stigmaet, samtidig som alle andre sider av hans person blir

overskygget av dette. ”De, der har noget at gøre med den stigmatiserede person, undlader at vise ham den respekt og det hensyn, som de ikke-belastede sider af hans sociale identitet i og for sig kunne have foranlediget, og som den stigmatiserede selv måtte have forventet” (Goffman, 2009:50). Det å kalle seg utlending kan også være en måte for guttene å forholde seg til et stigma som de ikke kan unnsnippe, som er basert på ansiktstrekk og hudfarge. Dette gjelder også for guttene med hvite tribiale kjennetegn. De kan, på bakgrunn av samme forklaring, oppleve seg stigmatiserte i et lokalmiljøet der de er i mindretall.

Etnisitet

Staunæs finner at etnisk rasialiserte kroppstegn gjør en forskjell i hverdagens skoleliv. ”Ikke fordi den sammenheng ligger der biologisk bestemt, men fordi der sosialt og historisk er konstruert en fortelling mellom bestemte kroppstegn, bestemte etniciteter og bestemte positioner” (Staunæs, 2004:139). Hun påpeker videre at å bære utlendingstegn kan oppleves både positivt og negativ. Man kan kalle seg selv neger eller andregenerasjonsinnvandrere, men er negativt hvis det blir brukt av andre. Det er et stigma - selv om det kan tas opp av de involverte selv og gjøres til et varemerke. (Staunæs, 2004:140) Hun peker på at også hvithet er rasialiserende, men at det ofte er kroppstegn som er fordelaktige i mange situasjoner. Men det hvite har det med å forsvinne, skriver hun videre. ”Så må der kobles et annet emne på som f.eks. skilsmisse, sorg, sosial klasse eller promiskuitet” (Staunæs, 2004:142). I de fleste intervjuene hun gjorde med elever med hvite kroppstegn, så er refleksjoner over de hvite kroppstegn fraværende.

Hvordan guttene tenkte om sammenhengen mellom minoritetsspråklig bakgrunn og skoleprestasjoner, kom frem blant annet i den følgende samtalen.

Gunn: Det at det er mest gutter med minoritetsbakgrunn som slutter, har dere noen tanker om hvorfor det skjer?

Fillip: Veit ikke det, tror ting var litt annerledes for noen år tilbake, tror ikke de med minoritetsbakgrunn vil ha det akkurat på samme måten som det vi hadde det og som generasjonen før oss hadde det, vi slet litt mer enn hva den kommende generasjonen vil gjøre Fordi ..Folk forholder seg på en annen måte til det nå, føler jeg da. Nå har jeg ikke gått på skole på noen år, men det virker sånn fra media til hverdagslige ting. Du merker jo at

folk forholder seg litt annerledes til det da, til folk med minoritetsbakgrunn.

Gunn: På en positiv måte?

Fillip: Det er blitt et mye større tema liksom, før så var det bare ...de var som de var og folk kunne mene og tenke hva de syntes om dem, de ble ikke hørt på samme måte. De blir mer hørt nå. Folk tar opp problemene deres og tenker at dette må vi gjøre noe med, prøve å forstå oss på dem.

Gunn: Du tenker at det har skjedd noe positivt

Fillip: Det er sånn jeg ser på det, føler det.

Monika: Så du tenker at de som går kanskje i 5.klasse nå og har minoritetsbakgrunn at det er mindre sannsynlig at de faller ut av videregående skole fordi skolen hele veien har vært vant til...

Fillip: Ja, for jeg tror at lærerne på barne og ungdomsskole kanskje har blitt bedre de lærerne som utdanner seg nå – i lærerplanen deres – det med minoritetsbakgrunn blir tatt mere fatt i. De jobber med den problemstillingen på et helt annet nivå en hva dem gjorde før i tiden, de hadde kanskje ikke så mye kompetanse på det.

Mads: Hadde ikke stilt inn huene på det. Nå har tiden rullet litt fremover. Se på teknologien nå og for 30 år siden, hva har skjedd folk blir vant til det .. vet ikke – 300 nasjonaliteter på Furuset liksom, blir liksom vant til det

Fillip: Lærerplanen er helt annerledes enn den var for noen år tilbake når det kommer til folk med minoritetsbakgrunn

Monika: Hva er grunne til at mange slutter på ...

Fillip: Til dags dato? Det kan jo være det at de har gått på skole i sikkert 10 år ikke sant , og hvordan har det vært de 10 årene? Det kan ha vært helt annerledes for 10 år tilbake.

Monika: For eksempel?

Fillip: Fra de første to -tre åra på skolen, kan sette preg på deg resten av livet når det gjelder utdanning. Sånne ting også har noe å si. Jeg mener et også for min egen del. Ikke på grunn av minoritetsbakgrunn nødvendigvis, men på grunn av andre ting. Jeg føler ikke at dem tok å løste min greie på riktig måte da.

Guttene er her ganske optimistiske i sin tro på at skolen nå har blitt flinkere til å møte minoritets elever. De mener at lærerutdanningen har mere fokus på dette temaet nå. Har guttene rett i det? I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* handler det om flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Der peker de på at for å gi minoritets elever de samme mulighetene til å lykkes i skolen som majoritets elevene, må det flerkulturelle perspektivet og andrespråksperspektivet ivaretas. Dette er det samme som guttene snakker om. ”De blir mer hørt nå. Folk tar opp problemene deres og tenker at dette må vi gjøre noe med, prøve å forstå oss på dem. (...) Lærerplanen er helt annerledes enn den var for noen år tilbake når det kommer til folk med minoritetsbakgrunn.” I NOU 2010, *Mangfold og mestring*, beskrives det på følgende måte: ”For eksempel må disse perspektivene ivaretas i lærerutdanningen og av veilederkorpset som er under utvikling.

Utvalget mener at desto mer en lykkes i å inkorporere disse perspektivene i de universelle tiltakene, desto færre særskilte tiltak vil det være behov for” (NOU, 2010:7:51). I min forståelse handler dette om at enhver elev skal oppleve tilhørighet, oppleve av man har sin plass i fellesskapet. Og som samtalen nedenfor viser, handler det ikke om å få lov til å gjøre som man vil. Det er heller tvert imot, guttene gir uttrykk for at de ønsker at man blir stilt overfor de samme krav og forventninger som alle andre elever.

Ali: Jeg husker da jeg gikk på ungdomsskolen, så var vi ganske mange utlendinger i klassen da, jeg husker at vi gutta, var sånn fem fire som var litt gode venner, vi var somalere, tyrkere hadde vi, de to andre var pakistanere og vi hadde litt mere sammen enn de andre i klassen ... og vi kom kanskje noen timer for sent til klassesstimen og sånt. Da pleide læreren å si; Ja fremtiden deres er gangen. Det tenkte vi var frekt. Vi brukte å henge litt der vi. Lærerne dyttet deg bort litt tidlig. Kanskje hvis det hadde vært en norsk, kanskje de hadde sagt ... kanskje ringt hjemme og sagt Krister og Ove kom litt for seint til timen .. og hvis de ringte muttern så kunne kanskje ikke muttern skjønne alt sammen. Mamma og pappa skjønnte ikke alt sammen som de lærerne sa, når vi hadde klassesstime og sånt.

Monika: Tror du det er sånn at de lot være å ringe fordi de tenkte at moren din ikke forstod?

Ali: Ja – ikke skjønnte alt sammen, Ja jeg tror det, sånn følte jeg det i alle fall.

Monika: De brukte ikke tolk eller...?

Ali: Nei .. (lett latter) det var ikke noe..

Gunn: Følte du at de tenkte at det ikke var vits at de tok kontakt med foreldra dine? At de ikke respekterte foreldra dine godt?

Ali: Jeg tenkte ikke på det der og da, for å være ærlig.

Gunn: Men du syntes det var dårlig gjort å si at fremtida di ble på gangen?

Ali: Ja, ja, men lærerne tok mer vare på de norske, følte jeg da. De krevde mer av dem og .. Følte det sånn. Kom til videregående så ble det et stort gap. Vi slet i ungdomsskolen og da vi kom i videregående skole med enda større..., mer lekser enda mere..... da er det game over.

Her kommer der frem i samtalen av gutten har opplevd lærerne stiller færre krav til dem fordi de har minoritetsspråklige bakgrunn, samtidig som lærerne heller ikke tar kontakt med foreldrene, noe guttene tolket som at lærerne ikke forventet at foreldrene var kompetente nok, siden de ikke tilbød tolk til foreldre som ikke snakket godt nok norsk. Konsekvensen av dårlig samarbeid med foreldrene, og at guttene ikke blir stilt høye nok forventninger til, er mangelfulle kunnskaper.

”Game over” sier Ali her. Det er alvorlig, og det viser tilbake på at problemene i videregående skole ikke starter der, men tidligere. Her peker Ali på ungdomsskolen,

mens Fillip snakker om at det starter helt fra de første årene på skolen. Generelt så skårer minoritetsspråklige elever dårligere i grunnskolen enn elever med norskfødte foreldre. Samtidig viser norske studier at minoritetsspråklige elever bruker mer tid på lekser. (Lødding, 2003, Bakken, 2003) Lødding fant også at desto mer tid minoritets elever bruker på lekser, desto mindre var sjansen for frafall i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole. Dette betyr at fordi minoritets elever arbeidet ekstra hardt med leksene, så er forskjellen mindre enn den ellers ville ha vært. (NOU, 2010:7:132) Selv om mange av årsakene til mangelfull læring her henges på minoritetsspråklighet, så er det viktig å ikke gjøre dette bare til et problem for de som har annen kulturell bakgrunn. Staunæs skriver at etnisitet og kjønn angår alle, og dermed ligger *forandringsbyrden*, som hun omtaler det som, hos alle. Spørsmålet blir derfor hvordan de ulike aktører kan forbedre skolens etniske og kjønnete subjektiveringstilbud. Hva som betraktes som positive forandringer henger uløselig sammen med hvilken subjektiveringsprosess man tar del i. Refleksjon er viktig for de som vil skape forandring, påpeker hun, og unngåelse av refleksjon støtter opp om status quo (Staunæs, 2004:355). Jeg tror, som Staunæs, at endringer starter med refleksjon og utvikles videre gjennom dialog (Freire, 2005).

Guttenes tanker om jenter og utdanning

Gunn: Jenter med innvandrerbakgrunn, det er de som minst slutter på videregående skole. Har dere noen forklaring på hvorfor det?

Ismail: Gode karakterer,

Gunn: Fra ungdomsskolen da, tenker du

Saad: De får ikke lov å slutte

Gunn: Nei? Er det strengere for jentene å slutte?

Alle: Ja

Gunn: Da er det foreldrene som sier at de ikke får slutte?

Ismail: Det er foreldrene

Monika: Hvis de slutter like vel?

Moa: Hvis de slutter, så er de bare hjemme allikevel, ikke sant, men hvis de går på skole så er de ute i alle fall, og de kan være med venner. Men hvis de slutter så må de være hjemme hele tiden.

Monika: Så du sier at de ikke har lyst til å slutte for da må de være hjemme hele tiden.

Gunn : Er dere enige i at det er litt sånn

Alle: Ja

Guttene er her helt samstemt i forklaring på hvorfor jenter gjøre det bedre enn gutter. De fremhever at foreldrene bestemmer på bakgrunn av den kulturen de selv er oppvokst i. Her hadde guttene hatt en mulighet til å moderere en fordom om at jenter med minoritetsbakgrunn ikke får lov til å delta på fritidsarenaen, men de velger å fortelle oss at slik er det. De gir også et inntrykk av, i samtalen nedenfor, at det ikke passer for jenter å *loke*. Loke er et begrep ungdommen bruker om å henge på hjørnet eller å rusle omkring uten mål og mening (Hindhammer, 2008).

- Gunn: Så det handler om at jentene er mer engasjert i skolen fordi det er den måten de kommer seg ut på?
Monika: Men hvorfor er de flinkere på skolen, da, de får bedre karakterer også, gjør de ikke det?
Moa: De jobber mer
Gunn: Handler det om det samme..
Ismail: Fordi de har lite andre interesser da
Imran: Jenter bør ikke være ute da, de vil være hjemme, vil bare være hjemme hele tida, og hvis de er hjemme da, så gjør de lekser bare. Gutter er ute og loker hele tiden.
Gunn: Så hvis jentene hadde fått lov å være ute å loka, så hadde de gjort mindre lekse da?
Ismail: Kanskje, ja
Monika: Er det mange jenter, hvis vi snakker om pakistanske jenter da, er det mange som har lyst å være ute å loke eller har de ikke så lyst.
Ismail: De har ikke så lyst.

Her kommer det frem at også guttene i fokusgruppe I mener at jenter både bør og har mest lyst til å være hjemme. Guttene i fokusgruppe II fulgte opp med samme holdningene.

- Gunn: Men det at jentene får best karakterer, og minoritetsjentene får best karakter av alle, hva tror dere det har seg?
Jamil: Dem har kanskje ikke så mye å gjøre på fritiden, de er hjemme har det mye strengere.
Fillip: De må være hjemme, foreldrene ser hva de gjør, og ser de for mye på tv, ja så: gå og gjør lekser.
Gunn: Så de blir mer fulgt med?
Fillip: Ja fordi de må være hjemme
Ali: Mens de norske spiller håndball og fotball og ..
Fillip: Går ut med venner, kommer hjem senere..

Av erfaring fra arbeidet med ungdom i lokalmiljøet ser vi at spesielt jenter med pakistansk bakgrunn bruker fritidsaktivitetene i liten grad, noe som bekrefter det som guttene forteller. Guttene støtter her foreldrene i at jentene bør være hjemme. Samtalene

i fokusgruppe I gikk ikke noe dypere inn i dette temaet, så jeg kan derfor ikke vite hva som lå bak disse konklusjonene til guttene. Men det kan for eksempel henge sammen med at det lokale ungdomsmiljøet har hatt ord på seg for å være tøft og at guttene derfor mener at denne fritidsarenaen ikke passer for søstre deres. Når det gjelder foreldrenes holdninger til jentene er det lett å bare henge det på kulturelle forskjeller og patriarkiske familiestrukturer. Det har vært uheldige episoder i lokalmiljøet som gir foreldre grunn til å være engstelige for ungdommene sine, noe som gjør utslag i forhold til døtrene, men ikke i samme grad overfor sønnene.

Gunn: Så dere er egentlig glade for at dere er gutter da? Er det enklere å være gutt eller jente tror dere?

Moa: Ja hvis jeg et pakistaner så vil jeg helst være gutt

Gunn: Hvorfor det

Moa: For hvis du er gutt har du mer makt, for å si det sånn

Imran: De kan gjøre hva de vil

Ismail: Det er jenter som er mest hjemme

Monika: Men er det ikke litt farlig også at man kan gjøre hva man vil, det er mange som kan få problemer på grunn av det?

Imran: Det beror på, hvis man ikke går til problemer

Monika: Nei men hvis noen får lov å gjøre hva de vil av foreldrene når de er ganske unge, så møter de feil folk og så plutselig så skjer det noe, ikke sant?

Imran: Men man må ta egne valg, man må tenke hva man...

Ismail: Man må tenke selv, hva man vil

Guttene forteller at de har makt, og dermed kan de gjøre som de vil. (Det er interessant at begrepet makt bringes inn her, og det er et tema som det kunne være interessant å undersøke nærmere i en annen anledning.) Når Monika spør om ikke det lett blir bråk når gutter får gjøre hva de vil, så er svaret at guttene selv må gjøre de rette valgene. En tolkning av situasjonen rundt dette temaet er at de blir på vakt overfor Monika når hun spør om dette. Her sier de imot vår oppfatning av at gutter som henger rundt senteret lett havner i bråk. Samtidig vet de nok også at vi vet at det har skjedd uheldige episoder der noen av dem har vært innblandet. En annen tolkning kan være at de faktisk mener at de tar selvstendige valg, at de er selvstendige individer i en kameratflokk som har sitt møtested på senteret.

Andre perspektiv enn tvangsperspektivet, på at jentene gjør det bedre på skolen enn guttene, kan være at de trives bedre på skolen enn guttene, at undervisningsformen

passer bedre til deres måte å lære på, at foreldrenes fokus på at de må jobbe med skolearbeidet fører til gode læringsresultater og dermed gir dem motivasjon til å lære mer. Min erfaring fra skolen viser at mange jenter med minoritetsspråklig bakgrunn er på skolen så lenge de kan, men bare så lenge det er et skolefaglig tilbud, som for eksempel leksehjelp. Jentene får altså ofte tidlig en mer positive erfaringer på skolen enn guttene, noe som kan være en viktig årsak til at de gjør det så bra i sin videre skolegang.

Fokusgruppe II, der guttene var litt eldre, hadde et mer nyansert forhold til hvordan situasjonen var for jenter med minoritetsspråklig bagrunn.

Fillip: De har ikke den samme friheten

Mads: Ikke sant, de sitter inne og blir kontrollert at de gjør leksene sine gjennom litt tvang da.

Gunn: Men tenker dere at det er et gode?

Fillip: For skole ja, men på andre ting nei. Barn tenger rammer.

Det er mange som er kjempeflinke på skole, men de har ikke noe liv, noe sosialt liv. De ender opp med å bli deprimerte, og da hjelper det ikke at du har en utdanning hvis du ikke fungerer i hverdagen.

Her peker Phillip på negative konsekvenser av å bare ha skolen som sin sosiale arena. Vi snakket også om de jentene som på tross av at det jobbet mye med skolearbeidet fikk dårlige karakterer. Ali fortalte at han hadde en søster, og på spørsmål om det var mere press på henne for å være flink på skolen, var svaret: ”Ja absolutt. Og fatteren tenker at det går bra om han (sønnen) kan bli taxi sjåfør.” ”Hun sleit, men alltid de fulgte mye mere med henne.”

Guttene i fokusgruppe II, hadde sine forklaringer for hvorfor det var så viktig for foreldrene at jentene fikk god utdanning.

Fillip: Foreldre legger press på dem – det er viktig for foreldra at de går på skole at de gjør det ordentlig, ikke slutter på skole og begynner å jobbe, helt til dem gifter seg. Og de kan gifte bort dattera si mens hun går på skole, har slitt for det i alle år, og gifter henne vekk, og da, da spiller det ikke noe rolle lenger. Da kan hun få lov å slutte på skolen, bare fordi at hun skal gifte seg. Og det har kanskje noe med det å gjøre at hvis hun har en bra utdanning og går på skole, valgt en bra linje og bare det å kunne si til den som kommer å ber om handa hennes, ja hun studerer medisin, og hun går på skole og er hjemme hver dag kl da og da og da, høres veldig fint ut.

Ali: Det er mye sånt blant utlendingene.

Fillip: Så da kan hun få en fin gutt som kanskje også studerer medisin også videre og så videre. Så foreldre blant utenlandske jenter, i hvert fall blant muslimer, der er det veldig mye sånn.

Jamil: Det er sant

Ali: Veldig mye sånt

Alle guttene gir sin tilslutning til dette, og de viser ikke noe behov for å forsvare sine familier i forhold til disse holdningene. Ut fra egen erfaring tror jeg at dette stemmer i noen familier og noen miljøer, men at det skjer endringer.

Enda et element i dette forholdet at jenter tar mer utdanning enn gutten, kom frem i et eksempel Ali fortalte:

Ali: Det er sånn at hvis du har en datter med bra utdanning, så vil du ikke gifte henne bort til en lagerarbeider. Jeg har en kompis her fra Oslo, han likte en jente og de likte hverandre, og tenkte de skulle gifte seg, helt til de kom til en sånn seremoni at de skulle komme til familien. Så spør faren til hu jenta; hva jobber du med? Jeg jobber på Ikea. Ikea, er det ikke der man selger møbler, ja Nei...

Dermed ble det ikke noe giftermål mellom disse to ungdommene. Utdannelse viser seg dermed viktig også for guttene i forhold til hvem de kan gifte seg med. Vi spurte om det var sånn at guttene heller ikke kunne velge hvem de ville gifte seg med. De gikk ikke noe dypt inn i denne problemstillingen, men svarte at hvis han er lege, så kan han få hvem han vil.

Anniken Prieur skriver i boken sin *Ballansekunstnere* om hvordan det tradisjonelle handler om en lojalitetsetikk som innebærer mer respekt for familiens verdier enn for individuelle behov og følelser og hierarkiske generasjons- og kjønnsrelasjoner. Moderniteten derimot handler blant annet om et individualistisk syn på mennesket, om selvbestemmelse for kvinner og en kontekstuavhengig rettferdighetsetikk (Prieur, 2004a:40). Hun peker videre på at det er vanskelig å finne kompromisser på kjønnsområdet. Det er ikke lett å finne en middelvei mellom å la foreldre finne en ektefelle og å finne ektefelle selv, selv om mange prøver på det. ”For innvandrerbarna ligger det smerte i å skuffe foreldrene, men å adlyde dem kan på den annen side innebære sterke innskrenkninger i deres eget liv” (Prieur, 2004a:47) Det ligger ikke innenfor denne oppgaven å følge disse problemstillingene videre, men bare peke på at dette er viktige dilemmaer og at kanskje den beste måten å møte disse på er å få frem de vellykkede

historiene. Jeg møter mange unge par som har funnet gode løsninger på disse dilemmaene.

Oppsummering

Utdanning og integrering er to tema som har stort fokus i samfunnsdebatten, og det forskes og skrives mye rundt temaene. Det har vært en utfordring å finne en fornuftig vandring gjennom det tette landskapet av kunnskap, meningsytringer, tro og fakta. Det er mange tema å man kan ta tak i og det mye kunnskap om hvert enkelt tema. Mitt utvalg av stoff, er valgt fordi jeg opplevde det som relevant for oppgaven min.

Mitt forskningsspørsmål var; *Hva hemmer og fremmer minoritetspråklig gutters gjennomføring av videregående skole?* Min normative verdiforankring som helsesøster og samfunnsarbeider er empowerment, i forståelsen av at mennesker ønsker å delta i fellesskapet, at de selv er eksperter på eget liv og at de, gjennom opplevelse av mestring og kontroll over eget liv, vil bidra til samfunnet som medborger, arbeidstaker og nabo (Ekeland, 2007:117). Dette forutsetter anerkjennelse av etnisk og kulturell ulikhet, et levende demokrati og en grunnleggende solidaritet omkring alles muligheter for og rett til deltakelse i samfunnet. (Andersen and Larsen, 2004:5).

Jeg har valgt fire perspektiver, eller referansepunkt i oppgaven. Mitt teoretiske perspektiv er Goffmans samhandlingsteori, som har gitt meg ett godt redskap til å beskrive samhandlingen i fokusgruppene og guttenes ulike meningsutsagn. Å ha hverdagslivet som referansepunkt og kunne reflektere over det ved hjelp av Goffmans begreper, har vært meningsfullt og gitt meg nye perspektiver.

Lokalsamfunn som perspektiv har vært bakteppe i oppgaven. Guttene i fokusgruppene er en del av lokalsamfunnet, og hvordan det går med dem vil påvirke utviklingen av dette lokalsamfunnet. Foreldrene til guttene er også en del av lokalsamfunnet og sett i forhold til skole hjem samarbeidet, kan lokalsamfunnet kan være en viktig medspiller. Et aktivt lokalsamfunn bidrar til en aktiv og bevisst befolkning.

Minoritetsperspektivet og læringsmiljøet var de perspektivene som kom tydeligst frem gjennom samtalene i fokusgruppene.

Noen sentrale funn

Fokusgruppesamtalene har gitt meg mye spennende og viktig informasjon. I dette materialet er det mange temaer som kan studeres og reflekteres over. Jeg har valgt *betydning av utdanning, læringsmiljø og betydning av etnisitet og kjønn* som overskrifter for analysen av innholdet forskningsmaterialet mitt.

Innholdet i samtalene viste at guttene var bevisste og kompetente, de hadde mange refleksjoner omkring de ulike temaene, og de hadde mange gode forslag til løsninger. Mange av deres forklaringer og forslag til løsninger samsvarer med den nyeste forskningen på området. Dette kommer spesielt tydelig frem i forhold til læringsmiljøet og skole hjem samarbeidet. Guttene er klare på at utdanning er viktig og at alle bør ta utdanning. De mener også at alle foreldre vil at barna deres skal ta utdanning, men at det er stor forskjell på gutter og jenter i forhold til krav om å fullføre. Guttene fikk lov å slutte på skolen hvis de fikk seg arbeid i stedet. Hattie (2009) fant at det ikke er foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn som er utslagsgivende for hvordan barna deres klarer seg på skolen, men om hvilke forventninger de blir møtt med og hvordan samarbeidet mellom foreldre og lærere fungerer

Guttene mente at en viktig grunn til å at mange valgte bort videregående skole var at de hadde for dårlige kunnskaper fra ungdomsskolen, noe som støttes av forskning. (Wollscheid, 2010, Markussen et al., 2008, Lødding, 2009, KS, 2010). Guttene gikk på skole for å lære, selv de som slet mest, var klare på det. Alle spesialtiltak som ikke hjalp dem til å nå igjen resten av klassen, opplevde de som negative. De var opptatt av at lærerne skulle ha samme forventninger og krav til alle elevene, men at elever lærte på ulike måter, noe læreren måtte tilpasse. Dette kunne læreren få til gjennom dialog med elevene. "Dialog og mestringsfølelse, få delta og komme på toppen av bølgen," var et utsagn fra Mats. Dette viser at selv om guttene stilte store krav til lærerne, så ønsket de å bidra med egen innsats. Forskningen om hva som er viktig for læringsmiljøet fremhever også relasjon mellom lærer og elev som helt sentral (Hattie, 2009). Guttene hadde eksempler på hvordan de selv hadde tatt initiativ for å skape gode relasjoner til læreren.

Minoritetsperspektivet er sentralt i problemstillingen min. Guttene snakker om oss *utlendinger* som alle som ikke har etnisk norske foreldre. De fortalte at de i skole-sammenheng hadde opplevd at det ble stilt mindre krav både til dem og til foreldrene deres enn til de etnisk norske. De antydte også at det var vanskelig å få gode lærere til skoler med mange minoritetsspråklig elever. Samtidig poengterte de at det var viktig å få flere lærere med minoritetsspråklig bakgrunn og/eller minoritetsspråklig kompetanse inn i skolen.

Guttene hadde mange tanker om hvorfor minoritetsspråklig jenter klarte seg så mye bedre enn guttene på skolen. De forklarte at jentene ikke deltok i andre aktiviteter og derfor hadde mye tid til skolearbeid. De hadde litt ulike meninger om dette var noe jentene selv ønsket eller om det bare var foreldrenes behov for å kontrollere jentene.

Kort oppsummert, har guttene, ut fra min analyse av fokusgruppesamtalene, gitt følgende svar på hva som fremmer minoritetsspråklig gutters gjennomføring av videregående skole: Tidlig innsats, samarbeid med foreldre, inkluderende læringsmiljø med fokus på gode relasjoner og minoritetskompetanse hos lærerne. Dette samstemmer godt med strategiene som anbefales i NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*.

Som en siste oppsummering gir jeg ordet til Freire:

”Den pedagogikk som skal forberede barn på å bli voksne må derfor sikre at eleven kjenner seg som en likeverdig deltaker i et fellesskap. Hver enkelt må være sikret veiledning og støtte til å bygge opp identitet og selvaktelse og bli møtt med tillit og forventninger. Eleven må ha ansvar. Å bli fratatt ansvar har alltid fornedret mennesket”(Freire, 2005:13).

Litteraturliste

- ANDERSEN, J. & LARSEN, J. E. 2004. Empowerment og sosialt arbeid. In: ANDERSEN, L. (ed.) *Socialpolitik*. København: Munksgård.
- ASKHEIM, O. P., STARRIN, BENGT 2007. *Empowerment i teori og praksis*, Oslo, Gyldendal norske forlag.
- BAKKEN, A. 2003. Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet? Oslo: NOVA-rapport 10/07.
- BAKKEN, A. 2010. Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning. Oslo: NOVA.
- BIRKMO, A. 2003. Hjemmets betydning for elevers læring. *Foreldrekontakten*.
- BLOM, S. & HENRIKSEN, K. 2008. Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- BRACHT, N., KINGSBURY, L. & RISSEL, C. 1999. A five-stage community organization model for health promotion. In: BRACHT, N. R. (ed.) *Health promotion at the community level : new advances*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- CHRISTIE, N. 1971. *Hvis skolen ikke fantes*, Oslo, Universitetsforlaget.
- EKELAND, T.-J., HEGGEN, KÅRE 2007. *Meistring og myndiggjering : - reform eller retorikk?*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- ELSTAD, J. I. 2008. UTDANNING OG HELSEULIKHETER, Problemstillinger og forskningsfunn. In: NOVA (ed.). Oslo: Helsedirektoratet.
- ERIKSEN, T. H. 1999. Pluralistisk universalisme Et program for skolen i det 21. århundre In: ENGH, R. (ed.) *"Skolen i mulighetenes årtusen"*, Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- FALCH, T. & NYHUS, O. H. 2010. Sykefravær og frafall fra videregående opplæring. Notat til Kunnskapsdepartementet. Oslo: Senter for økonomisk forskning AS.
- FEKJÆR, S. 2007. *Nye forskjeller, nye forklaringer? Etniske ulikheter i utdanningsvalg*. Doktoravhandling, Oslo.
- FREIRE, P. 2005. *De undertryktes pedagogikk*, Oslo, Gyldendal Akademisk.
- GILJE, N. & GRIMEN, H. 1999. *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*, Oslo, Universitetsforlaget.
- GOFFMAN, E. 1963a. *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, London, Penguin Books.
- GOFFMAN, E. 1963b. *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, , London, Penguin Books.
- GOFFMAN, E. 1992. *Vårt rollespill til daglig*, Oslo, Pax Forlag A/S.
- GOFFMAN, E. 2004a. Den oversete situation. In: JACOBSEN, M. H. & KRISTIANSEN, S. (eds.) *Erving Goffman. Social samhandling og mikrosociologi. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- GOFFMAN, E. 2004b. Om ansigtsarbejde. In: JACOBSEN, M. H. & KRISTIANSEN, S. (eds.) *Erving Goffman. Social samhandling og mikrosociologi. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- GOFFMAN, E. 2009. *Stigma. Om afgiverens sociale identitet*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- GRORUDDALSSATASINGEN 2009. Årsrapport 2008, Handlingsprogram 2009. Oslo: Oslo kommune, Departementene.
- GRØGAARD, J., HELLAND, H. & LAUGLO, J. 2008. Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse a ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde,

- syvende og tiende trinn i grunnskole og i grunnkurset i videregående. . *Rapport 45/2008*. Oslo: NIFUSTEP.
- GRØNMO, S. 2007. *Samfunnsvitenskaplig metode*, Bergen, Fagbokforlaget.
- GULLESTAD, M. 1981. Lokalsamfunnsbegrepet og dets anvendelse i studier av bysamfunn. In: THUEN, T. & C, W. (eds.) *Lokale samfunn og offentlig planlegging*. Tromsø: Universitetsforlaget.
- GULLESTAD, M. 2002. *Den norske sett med nye øyne*, Oslo, Universitetsforlaget.
- HALKIER, B. 2002. *Fokusgrupper*. , Frederiksberg, Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- HATTIE, J. 2008. *Visible Learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (), Auckland, Routledge.
- HATTIE, J. 2009. *Visible Learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (), Auckland, Routledge.
- HEGGEN, K. 2004. *Risiko og forhandlinger. Ungdomssosiologiske emner*, Oslo, Abstrakt forlag as.
- HELSEDIREKTORATET 2009. Helsedirektoratets årlige rapport om arbeidet med å utjevne sosiale helseforskjeller. Oslo: Helsedirektoratet.
- HINDHAMMER, N. 2008. Ungdomsliv i Groruddalen. En kvalitativ analyse av ungdoms atferd og frekvetring med fokus på fortolkning av ulike miljøers organisering og premisser for interaksjon. . Oslo: Bydel Alna.
- HOLLANDER, J. A. 2004. The Social Contexts of Focus Groups *Journal of Contemporary Ethnography*, 33 no. 5, 602.
- HOLTHE, V. G. 2000. *Foreldreinnflytelse i skolen – Rettighet, forhandling og kompromiss*. , Oslo, Universitetsforlaget.
- HUTTO, R. D. 2001. Teacher evaluation and development and student performance. Austin: University of Texas.
- INDREVÆR, G. 1999. Årsrapport 1999, Prosjekt hjem, skole, nærmiljø ved Gran skole. Oslo: Bydel Furuset.
- JACOBSEN, M. H. & KRISTIANSEN, S. 2004. *Erving Goffman, Social samhandling og mikrososiologi* København, Hans Reitzels forlag.
- JACOBSEN, R. 1993. *Seierherrene*
Oslo, Cappelens storbøker.
- JAHNSEN, H., NERGAARD, S., RAFAELSEN, F. & TVEIT, A. 2009. Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte detidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. . Prorsgrunn: Lillegården Kompetansesenter.
- KARLSEN, G. 1998. Tomme strukturer med passive deltagere? Rapport fra prosjektet: Bedre samarbeid skole - hjem, for å skape større lokalkulturell tilknytning for skolene i Finnmark.: Høgskolen i Finnmark.
- KS 2010. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. In: RAMBØLL & NOVA (eds.). Oslo: KS.
- KVALE, S. 2001. *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Gyldendal Akademiske.
- KVERNDOKK, S. 2006. Sammenhengen mellom inntekt, inntektsulikhet og helse. *HELSEØKONOMISK FORSKNINGSPROGRAM, Frischsenteret og Helseøkonomisk Forskningsprogram ved UiO*, . Oslo: UNIVERSITETET I OSLO
- KAASA, A. 1989. *Samfunnsarbeid. Om lokal oppgaveløsning*, Oslo, TANO.

- LEDWITH 2005. *Community development, A critical approach*, Bristol, The Policy Press.
- LEVEKÅRSUNDERSØKELSEN 2008. Rapport 2008:8 Levekårsundersøkelsen 2005. Utsatte grupper og psykisk helse. In: FOLKEHELSEINSTITUTTET (ed.). Oslo.
- LØDDING, B. 2003. *Frafall blant minoritetsspråklige. Frafall og norsks som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*. Oslo: NIFU.
- LØDDING, B. 2009. Sluttere, slitere og sertifiserte: Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring. *Rapport 13/2009*. Oslo: NIFU STEP.
- LØDDINGEN, B. 2009. Sluttere, slitere og sertifiserte: Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring. *Rapport 13/2009*. Oslo: NIFU STEP.
- MARKUSSEN, E., FRØSETH, M. W., LØDDING, B. & SANDBERG, N. 2008. Bortvalg og kompetanse. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. . *STEP, Rapport 13/2008*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- MARKUSSEN, E., FRØSETH, MARI WIGUM, LØDDING, BERIT, SANDBERG, NINA, 2008. Bortvalg og kompetanse. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. In: STEP, N. (ed.) *Rapport 13/2008*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- MARKUSSEN, E., LØDDING, B., SANDBERG, N. & VIBE, N. 2006. *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* [Online]. Oslo: Senter for innovasjonsforskning. [Accessed 2006].
- MCKNIGHT, J. L. & KRETZMANN, J. P. 2006. Mapping Community Capacity. In: MINKLER, M. (ed.) *Community Organization and Community Building for Health*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- MINKLER, M. 2005. *Community organizing and community building for health*, New Brunswick, N.J., Rutgers University Press.
- MORGAN, D. 1998. *Planning Focus Groups*, Thousands Oaks, SAGE publications.
- MOTSIELOA, V. 2003. Det måste vara nogonting annat. En studie om barn opplevelser av rasisme i vardagen. Sverige: Rädda barnen.
- NADIM, M. 2008. Levekår i Groruddalen. Fafo.
- NORDAHL, T. 2000. Samarbeid mellom hjem og skole - en kartleggingsundersøkelse. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- NORDAHL, T. 2007a. *Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid* Oslo, Universitetsforlaget
- NORDAHL, T. 2007b. *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?*, Oslo, Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T. 2009. Læringsmiljøets betydning og bruk av veiledningsmateriell. In: HEDEMARK, H. I. (ed.) *"Bedre læringsmiljø"* 04.12.09. Oslo: Utdanningsdirektoratet
<http://www.kskonsulent.no/upload/72128/1000%20%20Nordahl.pdf>
- NORDAHL, T. 2010. Læringsmiljøets betydning og bruk av veiledningsmateriell. In: HEDEMARK, H. I. (ed.) *"Bedre læringsmiljø"* 26.-27. mai. Bergen: Utdanningsdirektoratet
<http://www.slideshare.net/udir/bedre-lringsmilji-lringsmiljets-betydning-thomas-nordahl>
- NORDAHL, T., MAUETHAGEN, S. & KOSTØL, A. 2009. Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av

- forskjeller og likheter mellom skolene. *Rapport nr. 3*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- NORDENBO, S. E., SØGAARD LARSEN, M., TIFTICKI, N., WENDT, R. E. & ØSTERGAARD, S. 2008. Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. *In: UTDANNELSESFORSKNING*, D. C. F. (ed.). København: Danmarks Pædagogiske Universitetssskole.
- NORMANN, T. M. 2007. Ungdoms levekår *Statistiske analyser*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- NOU 2010:7. Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet. . . Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD 2008. Jobs for Youth. Norway Paris: OECD.
- OPPEDAL, B., AZAM, G. E., DALSRØREN, S. B., HIRSCH, S. M., JENSEN, L., KIAMANESH, PARVIN, M., ELISABETH A, ROMANOVA, E. & SEGLEM, K. B. 2008. Psykososial tilpasning og psykiske problemer blant barn i innvandrerfamilier. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- PRIEUR, A. 2004a. *Balansekunstnere. Betydning av innvandrerbakgrunn i Norge.*, Oslo, Pax Forlag.
- PRIEUR, A. 2004b. *Ballansekunstnere. Betydning av innvandrerbakgrunn i Norge*, Oslo, Pax Forlag.
- STATENS HELSETILSYN 1998. VEILEDER FOR HELSESTASJONS- OG SKOLEHELSETJENESTEN. Oslo: Statens helsetilsyn.
- STAUNÆS, D. 2004. *Køn, etnicitet, og skoleliv*, Fredriksberg, Forlaget Samfundslitteratur.
- STORTINGSMELDING 2006 - 2007. ... og ingen stod igjen og hang. Tidlig innsats for livslang læring. *In: KUNNSKAPSDEPARTEMENTET* (ed.). Oslo.
- STORTINGSMELDING, N. 2007. Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller. *In: OMSORGSDEPARTEMENTET*, H.-O. (ed.). Oslo: Det kongelige Helse- og omsorgsdepartementet.
- SUDMANN, T. T. 2009b. (En)gendering body politics. Physiotherapy as a window on health and illness. https://ekstern.stud.hib.no/bitstream/10049/234/1/DanaInfo=.abptdDmoiHwy,SL+Dr.Thesis_T_Sudmann.pdf [Online].
- SUZEN, E. 2000. Prosjekt hjem, skole, nærmiljø. Prosjektrapport 2000. Oslo: Bydel Furuset.
- THAGAARD, T. 2003. *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode*, Bergen, Fagbokforlaget.
- TINNESAND, T. 2007. Om sammenheng mellom forståelse og handling. *In: VOLD, E. K. & SALTVEIT, V. (eds.) Vi har prøvd alt. Systemblikk på pedagogiske utfordringer :En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- TJELDVOLL, A. 1998. *Education and the Scandinavian Welfare State in the Year 2000, Equality, Policy, and Reform* New York/London, Garland Publishing, Inc.
- TRANA, H. M., ANVIK CECILIE HØJ, BLIKSVÆR, T. & HANDGÅRD, T. L. 2009. Hverdagsliv og drømmer For unge som står utenfor arbeid og skole. *In: NORDLANDSFORSKNING* (ed.) *NF-rapport nr 6/2009*. Bodø.
- TWELVETREES, A. 2002. *Community work*, London, Palgrave.
- WIBECK, V. 2000. *Fokusgrupper*, Lund, Studentlitteratur.
- WOLLSCHIED, S. 2010. Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt

In: 12/2010 (ed.). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

AADLAND, E. 2006. "*Og eg ser på deg....*", Oslo, Universitetsforlaget.

AARNES, K. A. 2002. Mekanismer som fører til sosial integrasjon i et skolemiljø. En studie av endring i et skolemiljø. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.

Vedlegg

1. NSD godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Høfeggen 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

Kjell Henriksbo
Institutt for vernepleie og sosialt arbeid
Høgskolen i Bergen
Haugeveien 28
5005 BERGEN

Vår dato: 11.01.2010

Vår ref: 22105 / 2 / RSH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.06.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 10.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|--|
| 22106 | Utdanning er også for gutter med minoritetsbakgrunn |
| Behandlingsansvarlig | Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder |
| Daglig ansvarlig | Kjell Henriksbo |
| Student | Gunn Indrevær |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - 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, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Gunn Indrevær, Hellaveien 37 C, 2013 SKJETTEN

Afdelingskontorer / 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. kym.svanabot.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SIV, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsd@uio.no



Prosjektvurdering - Kommentarer

22/103

Utvalget består av 12 gutter med innvandrerbakgrunn, hvorav 6 gjennomfører videregående skole mens de andre 6 har valgt bort videregående skole. Guttene vil være mellom 17 og 22 år.

Utvalget rekrutteres gjennom studentens nettverk, og ved at informanter rekrutterer nye informanter (snøballmetode). Studenter tar selv direkte kontakt med utvalget, og personvernombudet forutsetter at samtykkesplikten ikke er til hinder for oppretelse av førstegangskontakt.

Opplysningene samles inn gjennom gruppeintervju. Det gjøres lydopptak under intervju, og lydopptakene behandles på PC. Innsamlende opplysninger registreres på privat PC, og personvernombudet legger til grunn at bruk av privat PC er i utfø med Høgskolen i Bergen sine rutiner for datasikkerhet.

Informantene får muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykker skriftlig til deltakelse. For de informantene som er under 18 år gis det også informasjon til og hentes samtykke fra deres foreldre. Personvernombudet mottok kopi av revidert informasjonskriv 10. januar 2010 og finner skrivet tilfredsstillende.

Senest innen prosjektslutt, 31. desember 2010, skal data materialet anonymiseres ved at lydopptak slettes og eventuelle indirekte identifiserende opplysninger slettes eller omskrives slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.

2. INFORMASJONSSKRIV

Deltakelse i gruppeintervju om gutter og utdanning.

Jeg studere på Høgskolen i Bergen og skal skrive en oppgave om gutter og utdanning. Mange gutter med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn gjennomfører ikke videregående skole, eller de gjennomfører skolen uten å bestå. Hensikten med gruppeintervjuene er å få mer kunnskap om hvorfor gutter med innvandrerbakgrunn i så stor grad velger bort videregående skole og hva som kan gjøres annerledes for at flere skal velge å gjennomføre og bestå videregående skole.

I oppgaven ønsker jeg å lære mer om hvordan innvandregutter opplever skolen, hvordan de har det der, hva de gjør mens de er på skolen og hvilken rolle de tenker skolen har for hvordan fremtiden deres blir. Jeg håper derfor at dere som blir med i studien vil dele deres erfaringer og tanker med meg. Dere har mye viktig kunnskap om dette temaet.

Jeg ønsker å intervju to grupper, en gruppe med gutter som har valgt å slutte på videregående skole og en gruppe med gutter som fortsatt går på eller har gjennomført videregående skole.

Gruppeintervjuene vil bli tatt opp på digital opptaker for at jeg skal kunne få med alt som blir sagt. Opplysningene anonymiseres og lydopptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2010. Ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.

Oppgave er en masteroppgave i Samfunnsarbeid ved Høgskolen i Bergen, og vil være tilgjengelig gjennom høgskolen. Informasjonen i oppgaven vil også kunne brukes i Bydel Alna sitt arbeid for barn og unge, og gjøres tilgjengelig for Utdanningsetaten.

Faglig ansvarlige på Høgskolen i Bergen er: Høgskolelektor Kjell Henriksbø, Institutt for vernepleie og sosialt arbeid, tlf. 55 58 78 20, e-post: khen@hib.no

Min veileder er Asbjørn Kaasa, 1. amanuensis ved Diakonhjemmet Høgskole, Avdeling for sosialt arbeid. tlf. 22451977, e-post: kaasa@diakonhjemmet.no.

Jeg er underlagt forskningsetiske regler for taushetsplikt og personlige opplysninger skal ikke bringes videre. Det skal gjøres unntak fra dette hvis det kommer frem opplysninger som vedrører menneskers sikkerhet, eller som utgjør fare, trussel eller er til alvorlig skade for noen.

Det er helt frivillig å delta og man kan når som helst trekke seg.

Vennlig hilsen

Gunn Indrevær
Student Høgskolen i Bergen
Tlf. 408 70 262, e-post: gunn.indrevar@bal.oslo.kommune.no

✂

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien:

Dato: _____

Signatur: _____

3. Intervjuguide

Rammene for intervjuet

- Det er viktig å finne et samlingssted som oppleves nøytralt og der det ikke ligger noen forutseneringer i veggene.
- Tidspunkt for intervjuet er viktig, det skal være på en tid da deltakerne føler seg opplagt. Ungdommene får være med å bestemme tidspunktet, sannsynligvis blir det på ettermiddagstid.
- Det er viktig å skape en hyggelig og trygg atmosfære, noe som innebærer at jeg som gruppeleder/moderator må føle meg bekvem og trygg i rollen. Ved å tre tilbake, samtidig som jeg signaliserer at jeg sørger for at vi holder oss til temaet, styrker det muligheten for at gruppen selv tar ansvar for å utdype temaene.
- For at ungdommen skal få litt igjen for å stille opp, vil jeg tilby god mat og eventuelt en kinobillett e.l.
- Informasjon om hvorfor de er bedt om å være med i fokusgruppen og hvordan materialet skal brukes gjentas selv om de har fått skriftlig informasjon og skrevet under på samtykkeskjema.
- Informasjon om at samtalen blir tatt opp på digital opptaker, at innholdet blir skrevet ut og at opptaket deretter blir slettet.

Selve intervjuet

- Under intervjuene er det viktig å være åpen for alt som skjer i gruppa, både det som blir sagt og hvordan stemning og aktivitet svinger. Hva skaper engasjement? Hva ligger det av eventuelle drømmer her? Hva ligger det av eventuell mismodighet eller andre følelser? Hvilke tema virker mer viktige enn andre?
- Under hele intervjuet er det viktig å la samtalen gå mest mulig mellom deltakerne i gruppa. Intervjuers rolle blir å be om utdyping av interessante innspill eller komme med tilleggsspørsmål for å utdype spørsmålene der det føles viktig.

1. Åpningsspørsmål

Hva de heter og litt om hva de driver med nå. Hvordan de fyller dagene – med skole eller annet.

Hensikt: Alle får snakket litt og gruppa ser at de har mye til felles.

- *Kan dere si litt om hvem dere er og hva dere gjør på dagtid?*

2. Introduksjonsspørsmål

Introduserer temaet og gir deltakerne anledning til å gi uttrykk for egne erfaringer og betraktninger om temaet. Her kan det komme opp uforutsatte ting som det kan være interessant å gå nærmere inn på.

Hensikt: Få deltakerne til fokusere på temaet.

- *Hva tenker dere når dere hører at opptil 60% av innvandrerungdommene dropper ut av videregående skole?*

3. Overgangsspørsmål

Dette spørsmålet hjelper deltakerne med å se temaet i et større perspektiv og gjennom det bli deltakerne gjort kjent med de andre deltakernes syn på temaet, den forbindelse mellom deltaker og tema.

- *Kan dere si litt om deres forhold til skolen*

Eventuelle oppfølgingsspørsmål:

- *Hva tenker dere om hvor viktig skolegang er?*

4. **Nøkkelspørsmål**

Disse spørsmålene er kjernen i intervjuet. Gjennom disse spørsmålene skal jeg få de svarene jeg trenger for å svare på problemstillingen. Det meste av tiden brukes på disse spørsmålene.

- *Hva mener dere er de viktigste forutsetningene for at gutter med innvandrerbakgrunn kan gjennomføre videregående skole?*

Eventuelle oppfølgingsspørsmål:

- *Spiller miljøet på skolen inn?*
- *Spiller foreldrene noen rolle?*
- *Hvilke andre forhold ved skolen er viktige?*
- *Hvorfor klarer innvandrerjenter seg så mye bedre enn gutter?*

- *Hvordan deltar/har dere selv deltatt på skolen?*

Eventuelle oppfølgingsspørsmål

- *I timene*
- *I friminuttene*
- *I andre aktiviteter på skolen*

- *Hvilke råd vil dere gi for å få flere innvandregutter til å gjennomføre videregående skole?*

5. **Avslutningsspørsmål**

Hensikt: Avslutte diskusjonen og gjøre deltakerne i stand til å reflektere over ting som er sagt tidligere i intervjuet.

- *Av alt vi har diskutert, hva mener dere er det viktigste?*

5 **Oppsummeringsspørsmål**

Hensikt: Sikre at mine tolkninger av hva som er sagt er riktige.

Jeg gjør en oppsummering og spør til slutt:

- *Har jeg forstått dere riktig?*
- *Er det andre viktig ting dere vil ha med?*