

*«Kva forteljingar har gutar som har innvandra om sine erfaringar frå vidaregåande skule»*

Masteroppgåve i pedagogikk

Emnekode: PED395



Av Margrethe Opdal Høviskeland

*Det Psykologiske Fakultet*

*Universitetet i Bergen*

*Institutt for pedagogikk*

Vår, 2019

## Samandrag

Dei siste tiåra har Norge opplevd auka innvandring. Dette har ført med seg meir språkleg, etnisk og kulturelt mangfald på fleire skular (Krulatz & Torgersen, 2017, s. 212). I dag er det lågare sannsyn for at gutar som har innvandra fullfører vidaregåande (SSB, 2017). Det er difor viktig med fleire erfaringar og narrativ som kan gje betre kunnskap om førebygging, og om korleis skulen kan møte elevar med dårlegare utgangspunkt, ut frå sosial bakgrunn og språk. Dette kan såleis vere med på å skape ein betre pedagogisk praksis i skulen.

I denne masteravhandlinga ser eg på kva forteljingar gutar som har innvandra har om sine erfaringar frå vidaregåande skule. Ut frå denne problemstillinga, har eg tatt føre meg teori som handlar om sosial ulikheit, tospråklegheit og elevens skule- og læringsmiljø. Den generelle innramminga av prosjektet er narrativ teori. Dei ulike teoriene eg har brukt, har eg knytt opp mot funna frå mine fem informantar, nemleg deira erfaringar og forteljingar frå vidaregåande, men også erfaringar og forteljingar frå tida før dette. Eg har gjennomført datainnsamlinga på ein systematisk måte, ved å ta i bruk kvalitativ metode, eller meir presist, narrativt intervju. Ved å ta i bruk narrativt intervju har eg stilt fleire opne spørsmål som har gjeve meg rike og interessante utsegn om informantane sine erfaringar og forteljingar frå den norske skulen.

Eg har i denne masteroppgåva intervjuet både gutar som har fullført og gutar som ikkje har fullført vidaregåande. Ingen av informantane mine er født i Norge og har hatt ulik butid i landet. Ved å ha intervjuet både dei som har fullført og dei som ikkje har fullført har eg oppdaga ulike mønster og erfaringar mellom dei to gruppene. Relevant litteratur og forskning som eg har brukt i oppgåva, samsvarar godt med mine funn. Eit mønster som går igjen i narrativa til informantane mine, viser at oppvekstmiljø kan ha noko å seia for prestasjonar i skulen. Det kan ha betydning om foreldre ser på utdanning som viktig eller mindre viktig. Kor godt den enkelte elev lærer det norske språket, vil også ha samanheng med kor godt eleven klarer å følgje med i undervisning og klarer seg i vidaregåande. Tidlegare skuleerfaring frå grunnskulen kan også ha samanheng med korleis den enkelte gjer det i vidaregåande. Dette viser seg mellom anna i skulefråvær, karakterar og engasjement.

## Summary

In the last decade, Norway has experienced increased immigration. This has led to an increase in linguistic, ethnic and cultural diversity in several schools across the country (Krulatz & Torgersen, 2017, s. 212). Today, the chances of male, first generation immigrants completing high school are lower compared to their ethnic Norwegian counter-part (SSB, 2017). For this reason it is important to have more knowledge about experiences and narratives of the former group, as this can guide society in preventing these individuals from starting their education with a disadvantage due to their social background and language skills. This may contribute to creating a better pedagogical practice in the school-system.

In this master thesis I will be using theory on social inequality, bilingualism and students' school and learning environment to investigate the high school experiences of first generation immigrants in Norway. The framing of the project is narrative theory. The different types of theories that I will be using in the project tie in with the stories of five different interviewees, who share their experiences from high school and the time before this. The data collection has been done in a systematic way by using qualitative method, more precisely narrative interview. By using narrative interview, I have been able to ask several open-ended questions that have given me valuable insight into the Norwegian school-system.

The interviewees are boys who completed as well as did not complete high school. None of the individuals were born in Norway but have lived in the country for different periods of time. By interviewing both those who have completed and those who have not completed High School, I have discovered different patterns. Several of my findings corresponds well with the theories I will present in this masters-thesis. Patterns across the narratives of my informants show that a boy's childhood may influence his achievements in school. More specifically, whether or not his parents value education may play an integral role in the boy's performance in high school. Furthermore, the boy's dominance of the Norwegian language is important for his understanding of lectures. Across criterion such as level of commitment, grades and absences, their narratives also indicate that achievements in elementary school are related to later achievements in High School.

## Forord

Eg vil først og fremst takke mine fem informantar, som sa ja til å la seg intervjuje. Utan desse hadde ikkje masteravhandlinga mi blitt noko av. Eg vil også takke venner og kjende som hjelppte meg med å få tak i informantar. Sidan det har vist seg å vere vanskeleg å få tak i informantar gjennom andre instansar, har eg vore avhengig av dykk.

Ein stor takk til rettleiaren min, Line Hilt, som har gjort ein glimrande jobb med gode råd og konstruktive tilbakemeldingar på oppgåva, gjennom heile skuleåret. Oppgåva hadde ikkje blitt den same utan di hjelp.

Eg vil også takke flotte venner som har orka å høyre på meg når eg har snakka om prosjektet med stort engasjement, interesse, men også i frustrasjon. Spesielt takk til mine studievenninner, Maria og Kristiane, som eg har tilbrakt mesteparten av dette studieåret saman med. Det har vore kjekke arbeidsdagar på Det psykologiske fakultet, med sosiale lunsjpausar, gøyale symjeker og generelt lærerike samtalar.

Takk til mamma som alltid er like støttande, same kva det gjeld, og takk til pappa som er ei levande ordbok, og som fleire gonger har hjelpt meg med språkrelaterte spørsmål.

Dette har vore eit tidskrevjande, spennande og utfordrande skuleår, der eg har lært ekstremt mykje. Sjølv om det har vore overveldande til tider, har det hovudsakleg vore kjekt, inspirerande og motiverande å arbeide med denne masteroppgåva.

Bergen, mai 2019

Margrethe Opdal Høviskeland

## Innholdsliste

1. Innleiing og problemstilling .....	1
<b>1.1 Tema, formål og bakgrunn for forskingsprosjektet .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Forklaring av omgrep.....</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Oppbygging av oppgåva.....</b>	<b>4</b>
2. Teori .....	6
<b>2.1 Narrativ teori.....</b>	<b>6</b>
<b>2.2 Teori om sosial ulikheit .....</b>	<b>9</b>
2.2.1 Kulturteori .....	10
2.2.2 Verditeori .....	11
<b>2.3 Teori om tospråklegheit .....</b>	<b>12</b>
<b>2.4 Teori om skule- og læringsmiljø .....</b>	<b>15</b>
2.4.1 Inkludering .....	15
2.4.2 Skulefråvær .....	16
2.4.3 Meistring og støtte.....	17
2.4.4 Kommunikasjon .....	17
3. Litteratur-review.....	19
<b>3.1 Undersøkingar som tar føre seg teori om sosial ulikheit.....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 Undersøkingar som tar føre seg konsekvensar av tospråklegheit.....</b>	<b>21</b>
<b>3.3 Undersøkingar som tar føre seg teori om skule- og læringsmiljø .....</b>	<b>23</b>
4. Metode.....	26
<b>4.1 Kvalitativ metode og narrativt intervju.....</b>	<b>26</b>
<b>4.2 Intervjuguide .....</b>	<b>28</b>
<b>4.3 Rekruttering .....</b>	<b>30</b>
<b>4.4 Informantar .....</b>	<b>33</b>
<b>4.5 intervjusituasjonen .....</b>	<b>36</b>
<b>4.6 Transkribering .....</b>	<b>39</b>
<b>4.7 Studiens pålitelegheit og gyldigheit .....</b>	<b>40</b>
<b>4.8 Narrativ analyse .....</b>	<b>42</b>
<b>4.9 Forskingsetiske utfordringar .....</b>	<b>44</b>
4.9.1 NSD godkjenning.....	45
4.9.2 Informert samtykke .....	45
5. Mine informantars narrativ .....	48
<b>5.1 Victor.....</b>	<b>48</b>

<b>5.2 Malik</b> .....	<b>51</b>
<b>5.3 Ali</b> .....	<b>56</b>
<b>5.4 Will</b> .....	<b>59</b>
<b>5.5 Omar</b> .....	<b>61</b>
<b>6. Diskusjonskapittel</b> .....	<b>65</b>
<b>6.1 Sosial ulikheit</b> .....	<b>65</b>
6.1.1 Oppvekstmiljøet .....	65
6.1.2 Vanskelegare å knytte nære vennskap til nordmenn .....	68
<b>6.2 Språk</b> .....	<b>69</b>
6.2.1 Kor viktig det er å kunne språket .....	69
6.2.2 Kunnskapshol og mangel på funksjonell tospråklegheit .....	71
<b>6.3 Skule- og læringsmiljø</b> .....	<b>73</b>
6.3.1 Skuleengasjement .....	73
6.3.2 Skulefråvær og tidlegare skuleprestasjonar .....	74
6.3.3 Skulerelasjonar med lærarar .....	76
6.3.4 Rådgjevingstenesta .....	77
6.3.5 Rasisme og diskriminering i skulen .....	79
6.3.6 Elevanes motivasjon og meistringskjensle .....	81
<b>7. Avslutning</b> .....	<b>83</b>
<b>8. Litteraturliste</b> .....	<b>87</b>
<b>Vedlegg 1: Godkjenning av NSD</b> .....	<b>97</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv</b> .....	<b>101</b>
<b>Vedlegg 3: Samtykkeerklæring</b> .....	<b>102</b>
<b>Vedlegg 4: Intervjuguide og temaliste - ikkje bestått</b> .....	<b>103</b>
<b>Vedlegg 5: Intervjuguide og temaliste - bestått</b> .....	<b>106</b>

# 1. Innleiing og problemstilling

## 1.1 Tema, formål og bakgrunn for forskingsprosjektet

Norge vert eit meir og meir fleirkulturelt samfunn (Stålsett, 2008, s. 54). Befolkninga er blitt meir samansett kulturelt, språkleg og religiøst, grunna auka innvandring, på lik linje med mange andre europeiske land (Krulatz & Torgersen, 2017, s. 212). I følgje SSB (2019) er no 14.4 % av befolkninga innvandrarar. Dersom ein tek med norskfødde med innvandrarforeldre har i alt 17.7 % av dei som bur i Norge innvandrarbakgrunn (SSB, 2019). I følgje SSB (2018) kjem dei frå heile verda, meir presist frå 221 ulike land og sjølvstyrte område. Dei tre landa med flest innvandrarar i Norge er: Polen, Litauen og Sverige etterfølgt av: Somalia, Syria og Tyskland (SSB, 2018).

I Norge er det flest jenter som fullfører vidaregåande skule, uansett bakgrunn (SSB, 2017). I følgje SSB (2017) sluttar ein av tre innvandragutar - altså gutar som ikkje er fødte i Norge, i vidaregåande skule. Likevel er det også innvandrarungdom som gjer det bra i skulen, sjølv om unge innvandrarar, som ikkje startar på vidaregåande, er ei klart overrepresentert gruppe i samfunnet (Heggen, 2013 s. 26). For nokon kan dette bety sosiale nederlag, og at dei får problem med å etablere seg i arbeidslivet. Dette er problematisk (Heggen, 2013, s. 26). Det er problematisk for samfunnet at så mange vel å ikkje fullføre vidaregåande. Dette fører til at mange blir arbeidsledige. Nettopp fordi Norge vert eit meir og meir fleirkulturelt samfunn, er det behov for å hente inn fleire erfaringar og forteljingar om korleis personar frå andre land opplever den norske skulen, kanskje spesielt fordi det er lågare sannsyn for at unge med innvandrarbakgrunn faktisk fullfører vidaregåande skule (Fekjær & Birkeland, 2009, SSB, 2017). Det er difor viktig å finne faktorar som syner kvifor nokre elevar klarer seg godt, medan andre ikkje gjer det. Målet må vere å syte for mindre fråfall i vidaregåande.

Temaet for dette masterprosjektet tar føre seg innvandragutars skulerfaringar i vidaregåande skule. Eg vil sjå om det finst fellestrekk, ulikheitlar eller forskjellige mønster blant dei informantane eg skal intervjuje. Formålet med prosjektet mitt er altså å styrke den kunnskapen me har om gutar som har innvandra, og deira erfaringar med det norske skulesystemet. Eg vil høyre kva erfaringar mine informantar har, rundt val om det å fullføre eller ikkje fullføre vidaregåande. Eg vil også stille spørsmål omkring

bakgrunnen deira, familie, tidlegare skuleerfaring, venner og andre relevante tema, for å få eit heilskapleg bilde av den enkelte informant.

Eg har altså valt å konsentrere meg om kva for erfaringar innvandrarar har frå vidaregåande skule, men også frå tidlegare studieløp, då eg meiner dette er viktig å få meir kunnskap om i vårt fleirkulturelle Norge. Ikkje berre fordi mange droppar ut, men me treng også erfaringar og forteljingar frå dei som klarar seg godt. Dette kan gje oss bakgrunn til å forstå kvifor så mange av desse elevane fell frå, men også kvifor nokon har gode erfaringar og klarer å gjennomføre vidaregåande skule, med gode karakterar. Denne masteravhandlinga er basert på narrativt intervju med gutar som kom til Norge i relativt ung alder, for å få ei forståing av deira erfaringar med det norske skulesystemet. Eg vil intervjuje både gutar som har bestått, og gutar som ikkje har bestått den vidaregåande skulen. Mi problemstilling lyder som følgjer: «*Kva forteljingar har gutar som har innvandra om sine erfaringar frå vidaregåande skule*». For å få så gode svar som mogleg på denne problemstillinga, har eg valt å ta utgangspunkt i metoden narrativt intervju. Dette er gunstig for meg å bruke då formålet med denne metoden er å få deltakaren til å fortelje (Blix & Sørly, 2017, s. 25).

Eg vil også ta i bruk ulike former for teori i oppgåva. Først vil eg ta føre meg teori om sosial ulikheit, der eg blant anna vil sjå på kulturteori som handlar om forskjellar i utdanning som følgje av oppvekstmiljø og kulturell bakgrunn (Bøyum, 2016, s. 30). Vidare vil eg ta føre meg verditeorien, som omhandlar sosiale skilnader når det kjem til verdsetting av utdanning (Bøyum, 2016, s. 27). Eg har også tatt føre meg teori om tospråklegheit - om det å lære eit nytt språk som ikkje er eige morsmål (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 26). Eg har her blant anna vist til teori om tospråkleg opplæring og funksjonell opplæring. Til slutt vil eg ta med teori om elevens skule- og læringsmiljø, der eg har lagt til teori om inkludering, skulefråvær, meistring og støtte, samt kommunikasjon. Desse aspekta kan ha samanheng med korleis eleven har det i skulen. I masteroppgåva mi er dette relevante teoriar, og som det kjem fram i oppgåva samsvarar dette godt med mine funn.

## **1.2 Forklaring av omgrep**

Eg har valt å bruke omgrepet «*innvandrar*» i denne oppgåva. Dette er ei nemning Statistisk sentralbyrå også bruker. «*Innvandrar*» betyr i denne samanhengen at ein



person ikkje er fødd i Norge, og at foreldra/besteforeldra heller ikkje er det. SSB bruker også omgrepet «*Norskfødde med innvandrarbakgrunn*». Dette vil seia at personar er fødde i Norge, men at foreldra og besteforeldra ikkje er det. Ordboka definerer «innvandrarar» som personar som kjem frå land utanfor Norge, inkludert svenskar, tyskarar og nordamerikanarar (Gullestad, 2002, s. 89). Hilt (2019) beskriv omgrepet «innvandrar» som nokon som har flytta over ei landegrense, og deretter busett seg i dette landet (Hilt, 2019). Denne tydinga er også i tråd med Kjeldstadli (2008) sin definisjon, nemleg at ein innvandrar er ein person som har flytta over ei grense mellom to land og busett seg ei viss tid (Kjeldstadli, 2008, s. 10). For å dekke dette omgrepet og denne realiteten har Kjeldstadli (2008) sjølv brukt dette ordet, på lik linje med mange andre, inkludert meg sjølv.

Likevel har eg reflektert mykje over konsekvensen av å bruke dette omgrepet. Østby (2001) meiner at omgrepet er med på å kategorisere, noko som kan føre med seg at den enkelte person ikkje føler seg akseptert i det norske samfunnet. Det er difor viktig å studere innvandrarar som individ, og dette vert viktigare jo lenger personen har vore i Norge (Østby, 2001, s. 5). Det er fleire som meiner omgrepet kan ha ei negativ tyding. Hilt (2019) meiner blant anna at omgrepet kan føre til ekskludering, og eit skilje mellom «nordmenn» og «de andre» eller «oss» og «dem» (Hilt, 2019). Gullestad (2002) meiner at omgrepet «innvandrar» har ei meir negativ tyding i dag enn før, då det tidlegare vart sett på som eit meir nøytralt ord. Årsaka til dette meiner ho har samanheng med at media har karikert omgrepet som problemskapande, til dømes innan vald og kriminalitet (Gullestad, 2002, s. 89). Eg har vidare også reflektert over at dei gutane eg har vore i kontakt med, har budd relativt lange periodar i Norge, og ikkje nødvendigvis ser på seg sjølve som innvandrarar. Det kan tenkjast at mange i Norge kan reknast inn under innvandraromgrepet, trass i at dei ser på seg sjølv som norske.

Fleire av informantane mine bruker likevel omgrepet «utlending» om seg sjølv, og om sine venner som kom til Norge då dei var unge. Sjølv meiner eg ordet er upresist, og at ordet «utlending» fort kan blandast saman med turistar eller andre som har vore i Norge i ein kortare periode. Til dømes ser eg på meg sjølv som ein utlending når eg besøker andre land. «Utlending» kan også bli oppfatta som eit meir negativt ord enn «innvandrar», noko som igjen forsterkar valet mitt om å ikkje velje å bruke dette omgrepet. «Gutar som har innvandra» er eit kjent omgrep som eg brukar i

problemstillinga mi. Eg har brukt omgrepet fordi desse gutane har flytta mellom to land, noko som også er i tråd med Kjeldstadli (2008) og Hilt (2019) sin definisjon.

«Minoritetsgutar» er eit anna omgrep som kanskje kunne blitt brukt. I følge det Store Norske Leksikon er «minoritet» definert som det motsette av majoritet (Wæhle, 2018). Likevel er dette eit altfor omfattande omgrep, og kan lett mistydast av lesaren, då omgrepet ikkje nødvendigvis berre gjeld innvandrarar (Wæhle, 2018).

Omgrepet «minoritetsspråklege» ville ha vore meir gunstig å bruke, då det er eit omgrep som er vanskeleg å mistyde. Dette er viktig for meg, då eg ikkje ønskjer at den som les oppgåva skal bli forvirra, eller mistyde aktuelle delar av teksten. Men likevel viser omgrepet til språklege forskjellar mellom «minoritetsspråklege» og «majoritetsspråklege». Dette kan vere med på å stigmatisere språkbrukaren (Hilt, 2019) og vere problematisk med tanke på at alle mine informantar snakka godt norsk.

Hilt (2019) skriv at ein kan bli språkleg hemma av dagens innvandringsdebatt og forskning på integrering. Me har behov for å setje ord på systematisk ulikheit mellom grupper i utdanning og i samfunnet elles, noko som kan gjerast ved å ta i bruk presise omgrep (Hilt, 2019). Dersom det er slik at gutar som har innvandra har større utfordringar enn andre elevar, treng me eit omgrep for å kategorisere, slik at me kan avdekke strukturar i skulen og i samfunnet. Sjølv om kategorisering kan føre til ulemper for informantane, kan ein altså argumentere for at fordelane ved å kunne avdekke slike strukturar er så store at dei legitimerer bruken av kategoriar (Hilt, 2019). Eg har difor valt å bruke omgrepet «innvandrar» i oppgåva, om gutar som kom til Norge i ung alder. Dette er eit deskriptivt omgrep, som er relevant for meg å bruke, sidan mine informantar ikkje er fødte i Norge, og at det er behov for presise omgrep i dagens innvandringsdebatt.

### **1.3 Oppbygging av oppgåva**

Denne oppgåva har eg delt inn i sju kapittel. I kapittel 1, har eg presentert prosjektet mitt. I kapittel 2 vil eg presentere ulike former for teori som er relevant for oppgåva. Denne teorien vil eg også bruke seinare i oppgåva, for å sjå om det er mogleg å knyte noko av denne teorien opp til mine funn, altså forteljingar og erfaringar frå mine informantar. I kapittel 3 har eg tatt føre meg eit litteratur-review. Her presenterer eg relevante undersøkingar og litteratur som omhandlar sosial ulikheit, tospråklegheit og

skule- og læringsmiljøet. Eg vil på lik linje med det som kjem fram i kapittel 2, sjå om dei ulike undersøkingane samsvarar med mine funn i diskusjonsdelen. Kapittel 4 er metode-kapittelet. Her vil eg blant anna ta føre meg datainnsamlingsprosessen som denne masteroppgåva kviler på. Eg vil byrje med å presentere kvalitativ metode, og grunngjeve kvifor denne metoden høver best for mi oppgåve. Deretter presenterer eg narrativt intervju, som eg sjølv vil bruke i oppgåva. Vidare vil eg ta føre meg intervjuguiden, før eg presenterer rekrutteringsprosessen.

Eg har vidare valt å fortelje litt om informantane mine, før eg går inn på intervjusituasjonen og transkriberingsdelen. Eg har også tatt føre meg oppgåvas pålitelegheit og gyldigheit, og korleis eg har sikra dette. Vidare har eg også tatt med eit punkt om narrativ analyse, før eg til slutt fortel litt om forskingsetiske utfordringar. I kapittel 5 vil eg presentere dei rekonstruerte narrativa frå informantane mine enkeltvis. Narrative blir presenterte kronologisk, altså som livsforteljingar med vekt på skuleerfaringar. I kapittel 6 skal eg undersøkje dei mønstera som går på tvers av informantanes narrative. Eg vil her prøve å løfte blikket og setje ulike teoriar og undersøkingar opp mot kvarandre. Dette gjer eg for å få eit grunnlag for å vurdere om det finst ulike mønster knytt til innvandrarars narrative, og deira erfaringar med vidaregåande skule. I kapittel 7 vil eg så kome med ei oppsummering og ein konklusjon.

## 2. Teori

I denne teoridelen skal eg først presentere hovudperspektivet i oppgåva mi, og det teoretiske rammeverket i denne oppgåva, nemleg narrativ teori. Vidare vil eg supplere med andre teoretiske perspektiv som er relevante i analysen seinare i oppgåva. Eg har her tatt føre meg teori om sosial ulikheit, tospråkleg utvikling og til slutt teori som omhandlar elevens skule- og læringsmiljø.

### 2.1 Narrativ teori

I denne masteroppgåva skal eg undersøkje erfaringar og forteljingar om gutar som har innvandra og deira møte med den norske skulen. For å undersøkje slike forteljingar og erfaringar, har eg valt å ta utgangspunkt i narrativ teori, ettersom dette perspektivet nettopp handlar om korleis menneske organiserer livserfaringane sine gjennom ulike narrativ (Moen, 2011, s. 93). Narrativ teori vil difor utgjere det teoretiske rammeverket for denne oppgåva. Sjølv om det av og til kan være vanskeleg å skilje narrativ teori frå narrativ metode, vil eg i teoridelen presentere dei grunnleggjande perspektiva på narrativ teori, medan eg i metodedelen vil presentere narrativt intervju og narrativ analyse.

Me skal no sjå nærare på kva narrativ kunnskap er. Den kjende filosofen Aristoteles er ein av dei første som byrja å skrive om forteljingar (Blix & Sørly, 2017, s. 19). I si bok *Om diktekunsten*, (ca. 335 før vår tidsrekning) gjev han innblikk i antikkens scenekunst. Aristoteles meinte at ei vellykka forteljing skulle ha samanheng i tid, stad og handling. Framstillinga av dramaturgien til Aristoteles er framleis aktuell i dag då ho dannar basis for dei fleste forteljande tekstar, der forteljinga blir strukturert med ei klar byrjing, ein midtdel og ein slutt (Blix & Sørly, 2017, s. 19).

Litteraturteoretikaren Ronald Barthes peiker på at narrativ er alt og overalt (Blix & Sørly, 2017, s. 26). I bøker, bloggar og film finst det allereie nokre former for narrativ. Det kan ta form som skjønnlitterære tekstar, dagbøker og notat eller ulike dialogar innafor nettsamfunn eller spelenettverk. Andre typar narrativ kan ein lage gjennom forskingsprosessar, blant anna innan intervju, deltakande observasjon, eller ved å be deltakarane skrive historier, ta bilete eller lage film (Blix & Sørly, 2017, s. 25).

Patrick Lewis fortel at det å vere menneske er å fortelje historier. Han meiner også at vi former førestillingane våre og at forteljingane våre former oss (Blix & Sørly, 2017, s. 24). Norman Denzin er professor i kommunikasjon og er tydeleg inspirert av Aristoteles (Blix & Sørly, 2017, s. 20). Han definerer narrativ slik:

*”A narrative is a story that tells a sequence of events that are significant for the narrator and his or her audience. A narrative as a story has a plot, a beginning, a middle and an end. It has an internal logic that makes sense to the narrator. A narrative relates events in a temporal, causal sequence”* (Denzin, 1989, s. 37).

I følge Denzin (1989, s. 37) kan det seiast at eit narrativ er ei forteljing som fortel om ei rekkje hendingar som er viktige for forteljaren, samstundes som det også er viktig for den forteljaren fortel det til. Denzin (1989) omtalar vidare eit narrativ som ei forteljing; at den har ein plott, ein start, ein midtdel og ein slutt. Forteljinga har også, i følge Denzin (1989), ein intern logikk, som skaper mening for forteljaren. Narrativ relaterer samstundes til ein årsakssamanheng; kvifor ting er som det er (Denzin, 1989, s. 37).

Omgrepet narrativ er etter kvart blitt noko upresist, og det kan difor vere vanskeleg å definere korrekt (Blix & Sørly, 2017, s. 21). Nokon meiner narrativ og forteljing er det same. Andre meiner det finst eit skilje mellom dei, medan andre bruker omgrepa om einannan. Dei fleste er einige i tre faktorar som ligg inne i omgrepet narrativ, faktorar som samstundes samsvarar med Aristoteles og Denzin sine tankar. Eit narrativ utspelar seg over tid, det har altså eit temporalt hendingsforløp og det handlar om noko som gjev mening. Den tredje faktoren er at nokon fortel og at nokon lyttar, altså at narrativ er sosiale fenomen (Blix & Sørly, 2017, s. 21). Narrativ er også meningsskapande, det vert skapt meningsfulle identitetar eller realitetar (Blix, 2017a, s. 112). Sosiologane Holstein & Gubrium (2012) skriv følgjande:

*«Stories are discursive ways of doing or accomplishing something (...) The narrator or storyteller actively shapes or constructs narrative reality to achieve particular descriptive, rhetorical ends»* (Holstein & Gubrium, 2012, s. 7).

Eit narrativ kan altså få fram noko eller forklara noko (Holstein & Gubrium, 2012, s. 7). Dette fører oss til spørsmålet om kva narrativ kunnskap eigentleg er.

Narrativ kunnskap handlar i prinsippet om forteljande kunnskap, nemleg det å gjenfortelje den historia intervjuobjektet har gjeve intervjuaren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 337). Dette ved at menneske organiserer livserfaringane sine i narrativ, gjennom erfaringar og hendingar. Med dette vert forteljingar meningsfulle, og dette gjev moglegheit til å forstå det ein opplever (Moen, 2011, s. 93). Ut frå vedkommandes narrativ skal forskaren så få tak i synspunkta, refleksjonar, grunngevingar og haldningar som ligg til grunn for det vedkommande seier og gjer (Moen, 2011, s. 87). Sidan folk erfarer, opplever og fortolkar verda ut frå eigne subjektive posisjonar, stiller nokre personar spørsmål ved narrativets sanningsverdi i litteratur om narrativ forskning (Moen, 2011, s. 98). Likevel har narrativ teori utvikla seg mykje, og det har blitt ei aukande interesse for det narrative forskingsfeltet (Blix & Sørly, 2017, s. 26). Sjølv om den aukande interessa er aktuell i dag, har kunnskap om narrativ eller forteljingar blitt oppfatta som viktig i lang tid.

Fleire forskarar har også peikt på samanhengen mellom narrativ og identitet. Psykologen Jerome Bruner og boka hans, *Actual Minds, Possible Words*, var sentral for utviklinga av teori som knyter identitet til narrativ (Blix, 2017b, s. 63). Bruner meinte at narrativ er avgjerande for identitet, og at identitet vert skapt gjennom narrativ. Psykologen Dan McAdams var også sentral i utviklinga av teori som knyter identitet til livshistorier. Både Bruner og McAdams meinte at livshistorier ikkje berre er eit uttrykk for identitet, men den grunnleggjande måten me forstår oss sjølve på, og som blir forstått av andre. Dette var ein ny tanke, då identitet og livshistorier tidlegare berre vart forbunde med bestemte psykodynamiske konflikhtar eller tema, som til dømes Sigmund Freuds fokus på seksualitet og aggresjon, eller Erik Eriksons sin teori om utvikling gjennom fasar og kriser (Blix, 2017b, s. 63).

Det er gjort mykje narrativ forskning. Døme på dette kan vere Marcela Douglas (2017, s. 143) som fortel om vald og overgrep i eit tysk samfunn i Chile ved å bruke etnografi og narrativ forskning. Ei slik sterk livshistorie kan ha ein betydning for samfunnet, og seier også noko om triste realitetar i verda (Douglas, 2017, s. 152). Vidare nemner eg Oddgeir Synnes (2017, s. 183) som fortel om det å forstå alvorleg sjukdom gjennom forteljing og poesi. Synnes (2017) har klart å fortelje om ein meningsskapande prosess, heilt ved livets slutt, der han truleg har fått folk til å tenkje over kor skjørt livet er, og

kor fort livet faktisk kan snu for nokon (Synnes, 2017, s. 195). Sjølv synes eg begge desse narrative tekstane var gripande, og fekk meg som lesar til å reflektere. Det er mange forteljingar med ulike kontekstar og ulike stemmer, men det er også mange historier som framleis venter på å bli fortalde. Ved å fortelje ulike narrativ, kan dette skapa meir kunnskap rundt ulike tema.

Det er difor viktig å undersøkje forteljingane til gutar som har innvandra, for å finne ut korleis deira kvardag har vore gjennom oppveksten og fram til i dag. Er det enkelt å koma til eit heilt nytt land, å lære seg eit heilt nytt språk og samstundes berre kjenne nokre få personar? Som Kvale & Brinkmann (2015, s. 78) skriv «*Kunnskap er narrativ*». Det er altså viktig å høyre desse gutane sine historier, og slik få betre kunnskap om kvifor nokre innvandrarakar opplever skulekvardagen som ei utfordring, medan andre ikkje gjer det. Det er viktig å ta til seg kunnskap gjennom narrativ, for slik å kunne spreie kunnskap som er meiningsskapande og aktuell for fleire.

## **2.2 Teori om sosial ulikheit**

I narrativa til informantane mine kan nokre bestemte mønster og aspekt ved livshistoriene deira belyst ved hjelp av fleire teoretiske perspektiv. Det første av disse er teori om sosial ulikheit.

I denne delen presenterer eg forskning på sosial ulikheit og unge innvandrarakar, for å vise at teori om sosial ulikheit kan vere relevant i oppgåva mi. Forsking viser at innvandrarakforeldre opplever det som viktig at barna deira lukkast i skulen, gjerne som reiskap for å skape sosial mobilitet (Lauglo, 2010, s. 11). Innvandrarakbarn opplever også ei form for «takknemlegheitsgjeld» til foreldre, noko som også kan motivere eleven til å ta ei god utdanning (Lauglo, 2010, s. 14). Mange innvandrarakungdomar gjer det svært godt i den vidaregåande skulen. Likevel viser norske og internasjonale studiar at det er høgare sjanse for at innvandrarelevlar sluttar i skulen (Fekjær & Brekke, 2009, s. 77). Fråfallet i vidaregåande opplæring er spesielt stor blant innvandrarakgutark i Norge (Grinland, 2009). Dette kan forklarast med sosial bakgrunn og dårlegare karakterar enn det majoriteten har (Grinland, 2009, s. 62). Det er vanskelegare for dei som har droppa ut av vidaregåande skule å få seg jobb, noko som kan føre til arbeidsledigheit (Grinland, 2009, s. 61).

At innvandrarelevlar får dårlegare karakterar enn andre elevlar kan ein observera alt i ungdomsskulen, men fenomenet viser seg spesielt godt i vidaregåande, der skiljet er størst (Grinland, 2009, s. 62). Årsaka til stort fråfall mellom innvandrarelevlar kan også ha med «kunnskapshol» frå grunnskulen å gjere; at vidaregåande skule rett og slett blir for vanskeleg å fullføre og terskelen for å gjennomføre vert for høg. Innvandrarelevlar kjem også ofte frå familiar med lågt utdanningsnivå, noko som kan føre med seg at foreldra ikkje kan hjelpe barnet med lekser på vidaregåande (Grinland, 2009, s. 71). Dette viser at utfordringar med å vere i ein sosialt og økonomisk ufordelaktig posisjon kan prega innvandrarelevlars skulekarriere og livsforteljingar. Teori om sosial ulikheit vil difor kunna vise seg relevant i analysen av mine informantars narrativ.

### **2.2.1 Kulturteori**

Bøyum (2016, s. 30) har sett på kulturteorien som eg sjølv vil bruke i oppgåva. Kulturteorien forklarar sosiale forskjellar i utdanning med oppvekstmiljø og kulturell bakgrunn. Barn av foreldre med god utdanning har ofte ressursar heimefrå, noko barn av foreldre med låg eller ikkje utdanning ikkje har tilgang til. Dette kan til dømes vere sosiale, språklege og kognitive vanar som ein tileigner seg i oppveksten. Middelklasseforeldra oppmodar gjerne barna til å vere med i aktivitetar som sport eller musikk. Slike aktivitetar fører ofte med seg at barnet også lærer å kommunisere med andre vaksne enn foreldra, og med andre jamaldringar enn berre dei nærmaste vennene.

I følge Bøyum (2016) viser forsking at middelklasseforeldre ofte presenterer barna for kulturelle tilbod som til dømes museum, teater, bibliotek og andre kulturaktivitetar. Arbeidarklasseforeldre legg derimot meir vekt på grunnleggande /primære oppgåver som til dømes mat, klede, skulegang o.l. , noko som jo kan vere krevjande nok om familien har dårleg økonomi. Arbeidarklasserfamiljar har ofte ikkje råd til at barnet driv med aktivitetar på fritida, noko som gjerne fører med seg at barnet heng med nabovenner, i miljø der det ofte ikkje er andre vaksne til stades (Bøyum, 2016, s. 31-32).

Pierre Bourdieu er den mest kjende kulturteoretikaren i dag (Bøyum, 2016, s. 16). Han meinte at kulturell kapital er med på å bestemme korleis eleven klarer seg i skulen (Caspersen & Hovdhaugen, 2014, s. 306). Kulturell kapital vil seia ressursar barnet får med seg i oppveksten. Dette kan til dømes vere sosiale, språklege og kognitive evner og



vanar (Bøyum, 2016, s. 30). Elevar frå høgare sosiale lag klarer seg ofte betre, fordi kulturen som blir lagd vekt på i høgare sosiale lag «lønner» seg i skulen. I denne teorien blir det også sett på foreldre som har ulike materielle og kulturelle ressursar. Dette kan til dømes vere bøker, kunnskap om utdanningssystemet og fagkunnskap, som skapar utbyte av utdanningssystemet eller kan brukast til å gje råd og rettleie barnet i val av utdanning (Caspersen & Hovdhaugen, 2014, s. 306).

I kulturteorien har også språket ulike roller (Bøyum, 2016, s. 31). I typiske middelklassefamiliar vert det ofte hyppigare diskusjonar mellom foreldre-barn. Barna vert også oppmuntra til å uttrykkje kjensler, tankar og meiningar. I arbeidarklassefamiliar vert språk ofte rekna som eit praktisk verktøy for å få ting gjort. Ein snakkar heller «til» nokon, enn «med» nokon (Bøyum, 2016, s. 32). Dette gjev ein klar språkleg fordel til middelklassebarna når det gjeld ordforråd, men også når ein skal forklare, grunngjeve og argumentere. På ei anna side kan det hevdast at arbeidar-klassebarn ofte er meir sjølvstendige og sjeldnare utslitne. Dei kjeder seg også mindre, kranglar mindre med søsken og har meir respekt for vaksne. Likevel tyder mykje på at skulen ofte legg meir vekt på evner og kunnskap som er typiske for middelklassen, og dette gjev middelklassebarna ein klar fordel i utdanningssystemet (Bøyum, 2016, s. 31-32).

### **2.2.2 Verditeori**

Verditeori forklarar sosial ulikheit i utdanning med sosiale skilnader når det kjem til verdsetjing av utdanning (Bøyum, 2016, s. 27). Middelklasseforeldre og arbeidarklasseforeldre kan nemleg ha ulikt syn på kor viktig det er å ta ei utdanning. Middelklasseforeldre har ofte høgare utdanning sjølv, og middelklassebarna vil då ofte komme frå heimar som verdset utdanning høgare enn arbeidarklassebarna. Middelklassebarna kan ofte lettare identifisera seg med dei verdiane som skulen byggjer på, ved at dei er vane med slike haldningar frå heimen. Arbeidarklassebarna vil difor ikkje nødvendigvis synast at ei høg teoretisk utdanning er like relevant som ei kort praktisk utdanning, til dømes det å gå på yrkesskule. Det handlar altså ikkje om at arbeidarklassebarna ikkje kan, men at dei ofte ikkje vil/ er interessert i høgare teoretisk utdanning (Bøyum, 2016, s. 28).

Paul Willis (1977) gjorde den mest kjende undersøkinga innan verditeori, med utgangspunkt i arbeidarklasseungdom i England (Bøyum, 2016, s. 28). Desse ungdommane såg ikkje verdien av å gå på skulen (Willis, 1977, s. 99). Snarare tvert i mot såg desse ungdommane ned på andre som gjorde det bra på skulen. Dei presterte sjølv dårlegare enn det dei faktisk kunne ha prestert, dersom dei hadde gått inn for det. Deira mål var nemleg å ha det kjekt og samstundes få seg ein jobb, jo fortare jo betre (Willis, 1977, s. 92). For dei handla livet om alt som føregjekk utanfor skulen. Å gå på universitetet var noko dei ikkje kunne tenkje seg i det heile (Willis, 1977, s. 198). Eit interessant kjønnsaspekt her var at gutane ville drive med manuelle yrke og såg dette i samanheng med maskuline verdiar, medan dei andre kunne halde seg til den «feminine» skulen (Willis, 1977, s. 154-55). Willis si undersøking vart gjort på 1970-talet i England og har ikkje nødvendigvis overføringsverdi til Norge i dag. Samstundes gjev Willis oss eit interessant bilde på ulikt aspirasjonsnivå grunna ulike verdiar, og sosial ulikheit (Bøyum, 2016, s. 28).

### 2.3 Teori om tospråklegheit

Eit anna aspekt som er sentralt i mine informantars narrativ, er deira erfaringar med tospråklegheit. Eg skal difor gjere greie for sentrale element når det gjeld utviklinga av funksjonell tospråklegheit.

Tospråklegheit vil seia at ein person er vaksen opp med to ulike språk, eller bruker to ulike språk i kvardagen sin. Når eit barn eller ungdom som snakkar eit anna førstespråk og deretter skal møte det norske samfunnet og lære det norske språket, er det naturleg at dette barnet eller denne ungdommen blir tospråkleg (Øzerk, 2008a, s. 112). Engen og Kulbrandstad (2012, s. 26) viser til eit firedelt diagram om grunnleggjande språkferdigheiter, som kan vise om ein person er tospråkleg:

	Muntlige ferdigheter	Skriftlige ferdigheter
Reseptive ferdigheter	LYTTE	LESE
Produktive ferdigheter	SNAKKE	SKRIVE

Omgrepa i ferdigheitsdiagrammet kan vere med på å nyansere spørsmålet om ein person er tospråkleg. Ein kan til dømes beherske dei munnlege ferdigheitene i tillegg til morsmålet, utan å beherske dei skriftlege ferdigheitene (lese og skrive). Eit anna døme

kan vere at vedkommande berre har reseptive ferdigheiter, altså å lytte og lese (i tillegg til morsmål), men ikkje beherskar dei produktive ferdigheitene, altså å snakke og skrive. Ein kan altså vere tospråkleg i større eller mindre grad og på ulike måtar (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 26). Målet er sjølv sagt at den tospråklege skal beherske både morsmål og andrespråk godt nok til å fungere i kvardagen. I følge lovverket har tospråklege elevar rett til ekstra norskopplæring fram til dei har gode nok kunnskapar til å følge den vanlege opplæringa i skulen. Desse elevane har også ha rett til morsmåloplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar, om det trengst (Opplæringslova, 1998 § 2-8).

Øzerk (2008a) viser til kor viktig det er med funksjonell tospråklegheit, som hovudsakleg går ut på at den enkelte skal beherske to språk så godt at han/ho skal meistre tilvære i familiekrinsen, i eige språksamfunn og i storsamfunnet. Dette inneber at den enkelte må kunne kommunisere munnleg og skriftleg på sine to språk, og slik få ei positiv oppleving av det å utvikle glede og trygghet, når dei to språka vert tekne i bruk (Øzerk, 2008a, s. 112-113). Om ein person er funksjonelt tospråkleg eller ikkje, er avhengig av om personen dekkjer språkets behov for kommunikasjon, tenking og læring i kvardagen (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 50). Ein treng ikkje vere like god i begge språka for å vere funksjonelt tospråkleg, så lenge det eine språket ikkje er eit hinder for dei omgivnadane vedkommande er i (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 50).

I skulesamanheng kan den tospråklege eleven få tospråkleg opplæring. Øzerk (2008a, s. 103) definerer tospråkleg opplæring som at elevar får opplæring *i* og *på* to språk. Dette betyr i teorien at opplæringsforma har fire komponentar, nemleg: Opplæring i elevens førstespråk/morsmål, opplæring i elevens andrespråk/samfunnsspråk, opplæring på førstespråket/morsmålet (i ein periode av elevens skulegang) og opplæring på andrespråket/samfunnsspråket (Øzerk, 2008a, s. 103). Målet for norskopplæringa for innvandrarar i skulen, må i tillegg til kompetansemåla i norskplanen vere at dei lærer å bruke det norske språket til det dei treng å bruke det til (Hauge, 2014, s. 63-64). Det tar tid å utvikle eit ordforråd som er stort nok, og erfaringar som er nyanserte nok, for å gje ei nødvendig forståing av andrespråket (Bøyese, 2008, s. 185).

Betydninga av morsmålet kan ha stor innverknad på eleven og kor godt eleven meistar det norske språket. I tillegg til at det er ein verdi i seg sjølv å kunne fleire språk, har

morsmålet ein sentral funksjon som støtte for å tileigne seg kunnskap. Morsmålet er også viktig for utvikling av norskferdigheitene til den enkelte elev. Har eleven først forstått til dømes fotosyntesen på morsmålet sitt, og kjenner dei viktige omgrepa rundt denne, så lærer ein lettare den norske terminologien etterpå (Hauge, 2014, s. 63-64).

Som Hauge peiker på:

*«Jo mer elevene får benytte hele sitt språklige repertoar som redskap for faglig tilegnelse, jo bedre utvikling antar man at de vil få. Her spiller omfanget av bruk av morsmålet en stor rolle» (Hauge, 2014, s. 67).*

Som det vert peika på her vil eleven truleg få ei betre utvikling av språk dersom han/ho får teke i bruk heile sitt språklege repertoar, der blant anna morsmålet spelar ei sentral rolle. Både OECD, UNESCO og EU tilrår at morsmålet vert nytta som opplæringspråk i skulen så lenge som mogleg, og spesielt bør den første lese- og skriveopplæringa skje på morsmålet (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 181). Om eleven har ei god forståing av morsmålet sitt, vil dette også hjelpe eleven med å tileigne seg kunnskap og læring av det norske språket (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 189). Det er også diskutert om morsmålet vil vere med på å sikre elevens identitet og etnisitet (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 193). Morsmålsundervisninga er nemleg med på å styrke elevens positive sjølvoppfatning, og det er difor viktig at den tospråklege opplever språket som ein kjerneverdi (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 193). Tilstrekkelege ferdigheitar, kunnskapar og haldningar kan bli vanskeleg å oppretthalde utan systematisk morsmålsopplæring (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 193).

Likevel er det utfordringar med lovverket knytt til morsmålsundervisning og tospråkleg opplæring i Norge. I følge Hilt (2016, s. 13) skapar lovverket eit kompensatorisk regime, der det å ha to språk blir sett på som ei ulempe meir enn ein ressurs.

Innvandrarelevar har berre rett til tospråkleg opplæring og morsmålsopplæring «om nødvendig» for å lære seg norsk. Altså er det ferdigheitar i majoritetsspråket som er det primære (Hilt, 2016, s. 13), noko som kan få språklege konsekvensar for fleire innvandrarelevar, i seinare studieløp.

## **2.4 Teori om skule- og læringsmiljø**

Eit siste aspekt som eg vil ta med i denne teoridelen, er kor viktig eit godt og inkluderande læringsmiljø er, og kva som skjer dersom disse faktorane ikkje er på plass i ein elevs skulekvardag. Dette perspektivet er viktig for å belyse fleire aspekt ved informantane sine skuleforteljingar, spesielt val om å fullføre eller droppe ut av skulen.

Klassen er ein betydeleg risikoarena for mobbing, noko som igjen er øydeleggjande for eit godt skule- og læringsmiljø (Eriksen & Lyng, 2018, s. 62). Gode relasjonar mellom lærar-elev er difor viktig med tanke på førebygging, avdekking og handtering av mobbing og krenkingar (Eriksen & Lyng, 2018, s. 41-42). Kravet om nulltoleranse for krenking, mobbing, vald, trakassering og diskriminering i skulen, er dei mest sentrale tiltaka for å etablere eit godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998, § 9a-3), (Eriksen & Lyng, 2018, s. 75). I lova står det at alle elevar skal få ei tilpassa opplæring etter egne evner og føresetnader (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette er viktig aspekt som står omtalt i lovverket og som er viktig å ha med når ein ser på elevane sitt skule- og læringsmiljø. Vidare vil eg sjå nærmare på teori som omhandlar dette.

### **2.4.1 Inkludering**

Ideen om den inkluderande skulen kom allereie i 1970-åra formelt og juridisk (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 271). Inkluderingsomgrepet har dei følgjande tiåra kome meir og meir i fokus på lik linje med prinsippet om tilpassa opplæring. Inkludering handlar hovudsakleg om utvikling av skulemiljø og arbeidsformer, for å skulle passe for heile den menneskelege variasjonen (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 271). Alle elevar har rett på eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring (Opplæringslova 1998, § 9a-2). Motivasjon, trivsel, læring og positiv utvikling er viktig for den enkelte elev. Å ikkje bli inkludert på skulen; føle seg sosialt ekskludert eller ha problem med å tilpasse seg, er noko som kan ha stor negativ påverknad for alle elevar (Fekjær & Brekke, 2009, s. 78). Det er difor viktig med eit godt og inkluderande klassemiljø som skaper tryggleik, og som igjen fører til at elevane lærer (Jortveit, 2017, s. 158). Edvard Befring beskriver inkludering slik:

*«Generelt sagt viser inkludering til sosial likestilling, deltaking i samfunnet og enkeltmenneskets opplevelse av verdsetting og likeverdighet. Inkludering er et*

*verdibegrep som gir uttrykk for et demokratisk ideal, og innebærer en sentral læringsoppgave i sær for barnehagen og skolen» (Befring, 2008, s. 51).*

Som Befring skriv kan inkluderingsomgrepet gje uttrykk for eit demokratisk ideal som er ei sentral læringsoppgåve i både barnehage og skule. Inkludering har blant anna vore mykje i fokus etter at Salamanca-erklæringa kom i 1994. I erklæringa står det at alle skal oppleve inkludering i skulen, uansett kulturell, sosial og etnisk bakgrunn (The Salamanca Statement 1994, s. 6). Inkludering handlar såleis om at alle elevar, uansett bakgrunn, skal få eit tilpassa opplegg i skulen som byggjer på trivsel, verdsetjing og som er fagleg tilrettelagt ut frå elevane sine føresetnader, evner og moglegheiter (Lund, 2017, s. 18), (The Salamanca Statement, 1994), (Opplæringslova, 1998, §1,3).

#### **2.4.2 Skulefråvær**

Hos elevar som har eit stort fråvær aukar sjansen for at dei ikkje fullfører vidaregåande skule og heller ikkje får seg jobb. Dette kan føre til at fleire blir avhengige av trygdeordningar, og på lang sikt vil bli ein kostnad for samfunnet (Havik, 2018, s. 17). I skulefråværsamanheng er det ofte to omgrep som gjeld. Det eine er «skulevegving», som ofte omhandlar elevar som eigentleg ønskjer å gå på skulen, men ikkje orkar grunna emosjonelt ubehag (Harvik, 2018, s. 28). Det andre omgrepet er «skulk» som ofte omhandlar dei som er skuleleie, kjeder seg og er lite interessert og motivert i skulearbeid (Havik, 2018, s. 27). Det er mange moglege årsaker til skulefråvær. Faglege vanskar og utfordringar i skulen har vist seg å ha samanheng med skulefråvær (Havik, 2018, s. 81). Om ein elev er mykje vekke frå skulen vil dette også kunna føre til at eleven mister sosiale interaksjonar med både lærarar og medelevar (Havik, 2018, s. 85).

Ein anna konsekvens av skulefråvær kan vere at eleven får faglege kunnskapshol. Dette påverkar elevens meistringskjensle og fører til meir fagleg stress, noko som igjen kan vere med på å auke elevens fråvær (Havik, 2018, s. 86). Om ein elev slit i timen grunna ein diagnose, kan dette også ha påverknad på konsentrasjonsnivået i klasserommet, eventuelt kan det medføre at eleven ikkje vil vere i timen. Om ein elev til dømes har ADHD, kan det vere vanskeleg å sitje i ro i timen (Havik, 2018, s. 56). Dette kan også gjelde innvandrarelevar som ikkje beherskar det norske språket, og difor ikkje heilt forstår kva som skjer i timen. Eleven kan bli ukonsentrert og ønskjer kanskje ikkje å vere i timen. Det er difor viktig å kartleggje faglege føresetnader og gje tilstrekkeleg

tilrettelegging. Elevar treng å få utfordringar som ikkje er for store, men heller ikkje for små, då dette er med på å gje eleven motivasjon, konsentrasjon og god læring (Havik, 2018, s. 59-60), noko som igjen forsterkar elevens meistringsskjensle.

#### **2.4.3 Meistring og støtte**

Det er fleire faktorar som påverkar elevens meistringsskjensle. Dette kan til dømes vere viljestyrke, om problemet er viktig å meistre eller ikkje, elevens vurdering av om det er overkommeleg eller ikkje, kognitiv kapasitet og tidlegare erfaringar med liknande utfordringar (Havik, 2018, s. 146-147). Meistringserfaringar har nemleg betydning for elevens åtferd, tankemønster og motivasjon (Strand, Berge & Olsen, 2017, s. 119). Om eleven opplever sosial støtte har dette også positiv påverknad på meistringsskjensla. Ein skil ofte mellom ulike former for støtte. Vurderingsstøtte handlar om stadfesting, verdsetjing og respekt. Instrumentalstøtte handlar om praktisk hjelp, støtte og rettleiing. Informasjonsstøtte handlar om råd, tilrådingar og informasjon. Emosjonell støtte handlar om tillit, trygghet og inkludering (Strand *et al.* 2017, s. 119). Skulens støtteapparat og lærarens kompetanse kan påverke kor godt innvandrarbarnet klarer seg i skulen (Strand *et al.* 2017, s. 120).

Elevar som ikkje får den læringshjelpa som det er behov for i skulen, altså instrumentalstøtte, er avhengig av å få dette i heimen, noko som tar utgangspunkt i at foreldra har utdanning og er fortrulege med skulens innhald. Sett frå eit slikt perspektiv, kan altså foreldra sin bakgrunn ha mykje å seie for skuleprestasjonar og moglegheiter til å lykkast i studieløpet (Strand *et al.* 2017, s. 120). Men fleire flyktningar kjem til Norge utan foreldre som kan gje dei denne praktiske hjelpa, støtta og rettleiinga. Rapportar 2018/3 frå Statistisk sentralbyrå underbyggjer dette: Tidleg i 2017 var det registrert 8267 einslege mindreårige flyktningar i Norge og 83% av desse var gutar (Dalgard, Wiggen & Dyrhaug, 2018, s. 15). Desse tala er det viktig å kjenne til når me snakkar om gutar som har innvandra og deira læringsmiljø.

#### **2.4.4 Kommunikasjon**

Det er alltid ein sendar og ein mottakar i ulike former for kommunikasjon (Stålsett, 2008, s. 48). Jo større avstand det er i kultur og tenkemåte, dess vanskelegare kan kommunikasjonen bli. Det er difor viktig med tverrkulturell kommunikasjon i skulen

(Stålsett, 2008, s. 48). Då kan utfordringa vere at ein må innhente kunnskap om omgrepet kultur, slik at ein er bevisst på korleis kulturelle uttrykk kan variere frå land til land, eller frå by til by. Det er slik ein kan sjå korleis den enkelte persepsjon er annleis enn seg sjølv, at personar har ulike erfaringar og oppfatningar av omverda (Stålsett, 2008, s. 52). I dagens klasserom er det ofte fleire barn som kjem frå ulike land med ulike språk. Læraren har sjølv sagt ikkje høve til å lære seg alle språka, og kommunikasjonen i klasserommet kan difor bli vanskeleg (Stålsett, 2008, s. 56).

Øzerk (2008b) meiner at det er ein pedagogisk rett at den enkelte elev skal kunna bli forstått i skulen. Han peiker på at dei første skuleåra til innvandrareleva kan vere vanskelege. Dei har ikkje moglegheit å utnytte sitt totale språklege repertoar, men må likevel meiste faglege utfordringar på eit språk dei ennå ikkje kan kommunisere tilstrekkeleg på, samstundes som dei ikkje kan vere aktive deltakarar i opplærings situasjonar. I lys av dette får ikkje morsmåldominante innvandrareleva moglegheit til å forstå situasjonen i klasserommet fullt ut (Øzerk, 2008b, s. 162). På denne måten mister dei eit høve til å uttrykkje seg munnleg, artikulere synspunkta sine, bearbeide og presentere sine erfaringar samt bli forstått og få forståeleg hjelp av læraren (Øzerk, 2008b, s. 163). Den faglege og språklege læringa deira kan slik bli radikalt redusert, noko som kan føre med seg at fundamentet for den språklege, omgreps- og kunnskapsmessige utviklinga deira kan få store hol (Øzerk, 2008b, s. 163). Om eleva har slike erfaringar frå skulen, kan dette vere i strid med Opplæringslova (1998, §1-3) som seier at den enkelte elev skal få tilpassa opplæring etter egne evner og føresetnader i skulen (Opplæringslova, 1998, §1-3).



### 3. Litteratur-review

I dette litteratur-reviewet har eg tatt føre meg ulike litteratur og empiriske undersøkingar som er gjort i Norge. Eg vil presentere empiriske undersøkingar som er relevante for dei tema-områda og teoretiske perspektiva som eg tar føre meg i mi oppgåve, nemleg sosial ulikheit, tospråklegheit og elevens skule- og læringsmiljø. I reviewet vil eg vise til både kvalitativ og kvantitativ forskning. Eg vil først nemne søkemetoden eg har brukt for å finne dei ulike undersøkingane, før eg presenterer dei empiriske undersøkingane og relevant litteratur.

Eg har brukt ulike søkemetodar for å finne relevant forskning til mitt litteratur-review. Av artiklar har eg blant anna søkt i: Bibsys, Oria, Google Scholar og ERIC. Eg har brukt søkeord som: Gjennomføring, fullføring, fråfall, innvandrarbakgrunn, innvandrarungdom, innvandrarar, minoritetsspråklege, drop-out, vidaregåande skule, erfaringar, minoritetslevar, skuleerfaring, utdanning/education, kjønn/gender, gutar/boys, migrants og high school, sosial ulikheit, tospråklegheit og mangfald. Sidan eg først og fremst har lyst å byggje vidare på norsk forskning, har eg ekskludert ein del artiklar som drøfter forskning gjort i samfunn som ikkje er så relevante for mitt prosjekt. Alle artiklane eg har valt, har difor fokus på forskning som er gjort i Norge.

#### **3.1 Undersøkingar som tar føre seg teori om sosial ulikheit**

Sjøstrand (2018) si masteravhandling bruker blant anna teori om kulturell og sosial kapital i tillegg til sosial bakgrunn. Sjøstrand (2018) ser også på verditeorien, som eg sjølv tar føre meg i mi oppgåve. Det vert også brukt teori om engasjement, som eg sjølv vil bruke seinare i oppgåva, og som også er i tråd med teori om skule- og læringsmiljøet. Sjøstrand (2018) intervjuar både norskfødde med innvandrarforeldre og innvandrarar som har slutta i vidaregåande, for å høyra deira erfaringar med det norske skulesystemet. Ho intervjuar også rådgjevarar som arbeider med ungdom som slit i klasserommet. Funna hennar viser blant anna at tidlegare skuleerfaringar og skulefråvær frå ungdomsskulen har samanheng med tilsvarande erfaringar frå vidaregåande. Hennar funn viser også at skuleengasjement har samanheng med fråfall. Dette synest eg er interessante funn, som også kan vere aktuelle i mi informantgruppe.

Drivenes (2017) tar føre seg kulturteori og verditeori, slik som i mi eige oppgåve. Han ser også på teori knytt til Bourdieu om betydninga og konsekvensane av kulturell bakgrunn. I masteroppgåva si intervjuar han to grupper elevar frå vidaregåande skule; jenter frå allmennfag-gruppa og gutar frå yrkesfag (utanom ei jente). Drivenes (2017) spesifiserer ikkje om elevane er innvandrarak, norskfødde med innvandrarforeldre eller norske, men seier likevel at allmennfag-gruppa har, i mykje større grad innvandrarbakgrunn, samanlikna med yrkesfag-gruppa. Funna hans viser at informantar har opplevd å ha blitt urettferdig behandla i den norske skulen. Drivenes (2017) tar blant anna føre seg korleis skulesystemet er betre tilpassa bestemte grupper; at skulen verdset nokre typar talent meir enn andre. Dette er oppsiktsvekkande synspunkt, som eg har sett på i mi eiga oppgåve.

Server (2017) ser også på teori knytt til sosial ulikheit. Han går spesielt inn på sosial kapital for utdanning. Vidare ser han på perspektiv om sosial kapital og perspektivet på «innvandrar driv». Dette perspektivet går ut på at innvandrarak som kjem til eit nytt land har håp om betre moglegheiter, noko som kan vere årsaka til «utdanningsdrivet» hos barn av innvandrarak, altså kvifor dei gjer det bra i utdanningssystemet. Server (2017) ser med kritisk blikk på sosial kapital i lys av forskning på barn av innvandrarak. Masteravhandlinga handlar om jenter med ulik bakgrunn, som studerer ulike fag på universitet og høgskule. Informantane delte ulike erfaringar om det norske skulesystemet. Dei fleste av informantane hadde høge utdanningsambisjonar alt frå grunnskulen. Dei fleste foreldra ville at barna deira skulle nytte seg av moglegheitene dei hadde i Norge, og bruke desse til å sikre seg gode jobbar. Informantane hadde ulike bakgrunnar og opplevingar, og fleire av dei identifiserte seg med andre jenter med innvandrarbakgrunn. Familiane til informantane var nok i stor grad med på å påverke at dei fullførte vidaregåande. Tryggleiken som ligg i ein godt betalt jobb etter utdanning, var også ein viktig motivasjonsfaktor for kvifor dei valde å fullføre og seinare ta høgare utdanning. Dei fleste informantane hadde dårleg erfaring med rådgjevartenesta på ungdomsskulen og i vidaregåande skule. Dei opplevde at dei fekk lite hjelp der, både når det gjaldt rettleiing og informasjon om høgare utdanning. Sidan eg har intervjuar innvandrarak kan det vere at mine informantar deler nokre av dei same erfaringane som Server (2017) sine informantar gjorde.

I følge Lauglo (2010) slit innvandrarbarn generelt mykje i skulen, noko som gjerne viser att i dårlegare prestasjonar/karakterar. Dette kan ha samband med at foreldra har lågt utdanningsnivå (Lauglo 2010 s. 3). Likevel viser det seg at dei innvandrarane som oppnår studiekompetanse, byrjar raskare på høgare utdanning enn andre elevgrupper. Det er også like sannsynleg at dei fullfører lengre studieløp, trass i lågare sosioøkonomisk familiebakgrunn enn andre elevar (Lauglo, 2010 s. 3). Dette er interessant og tilføyer nye synspunkt om innvandrarar og høgare utdanning.

Bakken (2003) ser på sosial bakgrunn som årsak til store prestasjonsgap i utdanning (NOVA rapport 15/2003). Han nemner økonomiske ressursar, kulturelle ressursar og sosiale ressursar som moglege årsaker til dette. Økonomiske ressursar kan bety noko om ein vil skaffe seg materielle hjelpemiddel som kan ha positiv påverknad på skularbeidet. Det kan også tenkjast at foreldre med god økonomi vil motivere barnet sitt ekstra godt i skulesamband, for å oppretthalde den sosiale statusen i heimen. Når det kjem til kulturelle ressursar kan, i følge NOVA-rapporten, foreldras utdanning ha noko å seie for elevens «stå på»-vilje i skulen. Om foreldra har høg utdanning vil dei gjerne prøve å motivere barna til ekstra innsats og gode skuleresultat. Rapporten viser også til at bøker og moderne teknologi i heimen kan påverke elevanes skuleprestasjonar. Sosiale ressursar, som foreldras interesse for skulen, foreldras ambisjonar og hjelp til skularbeid, kan også ha ein samband med karakterar i skuleløpet (Bakken, 2003, s. 50-51). Det Bakken (2003) her tar føre seg, kan også bli knytt opp mot kultur- og verditeorien som eg sjølv har skrive om i oppgåva, og kan såleis koplust opp mot sosial ulikheit.

### **3.2 Undersøkingar som tar føre seg konsekvensar av tospråklegheit**

Hvalbye (2018) tar føre seg teoriar som handlar om andrespråksbrukarar sin språkkompetanse, noko han kalla «andrespråksliteracy» i si masteroppgåve. Han ser også på teoriar om minoritetsspråklege elevares kognitive ressursar og andrespråksutvikling frå eit kognitivt perspektiv. Dette er ein kvalitativ studie der Hvalbye intervjuar innvandrarar med kort butid i Norge, og som framleis gjekk i vidaregåande skule. Han intervjuar også ein skuleleiar og ein lærar. Eit interessant funn i Hvalbye (2018) si oppgåve var at den eine informanten opplevde at språkferdigheitene hennar hindra henne i å få brukt potensialet i dei ulike faga på vidaregåande. Ho fortel at sjølv om ho kan mykje på morsmål, hadde ho vanskar med å skrive ned kva ho tenkte

på sitt andrespråk, altså norsk. Dette gjeld truleg mange innvandrарungdomar med kort butid i Norge, og kan også ha spelt ei rolle for nokre av mine informantar.

Løken (2010) ser blant anna på teori om tospråkleg kompetanse og motivasjonsteori. Masteroppgåva hennar handlar om innvandrарungdom, og kva som motiverer nettopp desse til å fullføre vidaregåande. Ho viser blant anna til funn som trivsel, venner, spennande undervisning og det å kunne føle seg verdsett og sett som venn og elev, som ein stor motivasjonsfaktor for at hennar informantar skulle fullføre vidaregåande. Eit interessant språkfunn var at alle informantane som ikkje var fødde i Norge, tykkjer at språket er vanskeleg. Dei meinte at dei ikkje hadde tilstrekkelege norskkunnskapar til å forstå fagleg innhald i fleire fag, i tillegg til at dei sleit med å forstå vesentlege ord og omgrep. Dette galdt altså informantane hennar som hadde budd i Norge mellom fire til tolv år. Funna viser også at informantane kunne oppleve at dei ikkje «hørde til» i klasserommet, då språket gjorde det vanskeleg for dei. I andre fag følte informantane likevel at den kulturelle kapitalen deira vart verdsett. Løken (2010) hadde også andre funn som viser at ein informant vart påverka av foreldra til å ta allmennfag, men angra seinare på at han ikkje valde mediafag. Ein anna av Løken (2010) sine informantar fortalde at utdanning var svært viktig i hans/hennar kultur, og vedkomande vart også påverka når det gjaldt val av skule. (Løken, 2010, s. 53). Løken (2010) har mange interessante funn som truleg er relevante for fleire innvandrарungdomar, og som difor er aktuelle å ta med i oppgåva mi.

Bang-Olsen (2008) tar føre seg kulturteori og verditeori, til liks med meg. Ho ser blant anna på språkforklaringa, der ho går inn på tospråklegheit, noko eg også har fokus på i denne oppgåva. Bang-Olsen (2008) tar føre seg innvandrарungdom i denne masteravhandlinga. Dette er ei kvantitativ undersøking som har tatt utgangspunkt i survey. Her blir det gjort samanlikningar mellom innvandrарungdom som har bestått vg1 og innvandrарungdom som ikkje har bestått. Bang Olsen viser blant anna at kompetanse i norsk påverka deira evne til å følgje med i undervisninga. Dette meiner eg er viktige funn. Sjølv ser eg også på kor viktig det er kunne eit språk så godt at det ikkje oppstår utfordringar grunna språkvanskar i seinare studieløp.

Bakken (2007) ser på teori om tospråklegheit og kognisjon, kommunikative og akademiske språkferdigheiter og kunnskapsoverføring mellom språk. Han ser i denne

rapporten verknader av språkleg tilpassa opplæring for innvandrarakar. Han ser meir presist på utviklinga frå barnehage til ellefte klasse. Artikkelen handlar om kor viktig det er å tilpasse språkopplæring for innvandrarelevar, noko eg og tar føre meg i oppgåva. Bakken legg mellom anna vekt på at eleven treng god og tidleg morsmålsopplæring, for å få eit best mogleg utgangspunkt for det vidare studieløpet. Særskilt norskopplæring er svært viktig for innvandrarelevar, men norskopplæringa vert lettare om ein allereie også har ei god morsmålsopplæring som grunnlag. Bakken (2007) trekkjer også fram kor viktig barnehage er som utgangspunkt for at innvandrarbarn skal kunne utvikle språk og sosialisering saman med majoritetsbarn gjennom lek. God morsmålsopplæring og særskilt norskopplæring kan vere viktig for å styrke innvandrareleven sitt læringspotensial i vidare studieløp. Dette er interessante aspekt, som eg sjølv har tatt med i oppgåva.

### **3.3 Undersøkingar som tar føre seg teori om skule- og læringsmiljø**

Danielsen (2013) fokuserer på motivasjonsteori. Artikkelen omhandlar kva som kjenneteiknar eit psykologisk sunt miljø i norsk ungdomsskule, og i kor stor grad dette påverkar skuletrivselen til elevar i ungdomsskulen. Sjølv skriv eg teori som omhandlar skule- og læringsmiljø, der motivasjonsteori er sær relevant. Danielsen (2013) bruker datamateriale frå to norske undersøkingar. Begge undersøkingane viser at skuletrivselen går ned frå elevane var 13 til dei vart 15 år. Resultata bekreftar også at lærarstøtte er relativt sterkt assosiert med skuletrivsel, og at medelevstøtte også heng saman med skuletrivsel. Funna viser positiv samanheng mellom skuletrivsel og det å vere generelt tilfreds. Funna viser og at sosial støtte frå lærarakar og medelevar er positivt assosiert med både skuletrivsel, livstilfredsheit og sjølvregulært læring. Sjølv om Danielsens studie handlar om elevar generelt, har studien også relevans for elevar som har innvandra. Dette er noko av bakgrunnen for kvifor eg har tatt med denne undersøkinga.

Solbue (2013) ser blant anna på engasjement og fellesskapsverknad på elevar i vidaregåande. Solbue (2013) har skriva ein narrativ artikkel om korleis innvandrarakar og norskfødde med innvandrarforeldre opplever dagleglivet, og kva erfaringar innvandrarungdom sit igjen med. Ho intervjuar ungdommar og tar også føre seg feltobservasjon og feltsamtaler med ungdommar og lærarakar. Hennes funn viser at ein må forstå både språklege og kulturelle kodar i samfunnet for å vere i det forfattern kallar ein «insider deltakerbane» i det norske språklege og kulturelle fellesskapet. Ein må altså

beherske det norske språket og den norske kulturen. Dette er interessant og kan gjerne sjåast i samanheng med det å føle seg inkludert i klasserommet.

Antirasistisk senter (2017) si undersøking «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun - En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom», at skulen er den samfunnsarenaen der det blir rapportert om flest opplevingar med rasisme. Dette er hovudsakleg i grunnskulen, men også i vidaregåande skule. Denne undersøkinga tar føre seg 25 djupneintervju og 500 spørjeundersøkingar. Den viser at 24 prosent av elevane har opplevd rasisme, diskriminering eller urettferdig behandling, to-tre gongar i månaden på barneskulen, og heile 25,6 prosent, 2-3 gonger i månaden på ungdomsskulen. Undersøkinga viste også dei som har opplevde negativ forskjellsbehandling i barneskulen, ungdomsskulen og i vidaregåande, kvar veke (Antirasistisk senter, 2017, s. 16). Her var muslimar høgt overrepresentert i gruppa som har opplevd negativ forskjellsbehandling i grunnskule og vidaregåande. Vidare vert det vist til intervjudelen, der ei jente fortel at ho vart mobba fordi ho var brun i huden. Ho vart kalla «bæsj», «brunost» og «neger» på barneskulen. Andre ungdommar i undersøkinga som også har opplevd skjellsord eller negativ ordbruk, fortel at dei har blitt kalla «jævla svarting», «ape» «Michael Jackson», «jævla jøde», «såanne som deg», «brunbæsj», «jævla pakkis», «jævla terrorist» og «muslimjævel». (Antirasistisk senter, 2017, s. 17). Forfattarane av rapporten framhevar at det at informantane i denne undersøkinga har opplevd dette i det norske skulesystemet, er ufatteleg trist, og at dette også gjeld respondentane som har blitt utsette for rasisme, diskriminering og urettferdig behandling i skulen, mange gongar. Fleire av informantane frå same undersøking peikar på:

*«Det du opplever i ungdomstida preger deg resten av livet, hvem du blir og hvordan du forholder deg til andre mennesker» (Antirasistisk senter, 2017, s. 8).*

Sitatet viser kor viktig det er å oppretthalde antirasistisk arbeid i samfunnet, og spesielt i skulen, der tilstanden ser ut til å vere verst (Antirasistisk senter, 2017, s. 4).

Danielsen (2017) tar føre seg kor viktig skulemotivasjon er for eleven, og drøftar samanhengar mellom motivasjon, trivsel, læring og positiv utvikling. Dette omhandlar motivasjon i skulen, og tar føre seg tre grunnleggande behov kvar enkelt student treng: å høyre til, kompetanse og autonomi. Forsking viser nemleg at opplevd støtte frå

medelevar bidrar til skuletrivsel, men ikkje i like stor grad som lærar-elev relasjonen (Danielsen, 2017, s. 144) Det kan tenkjast at behova Danielsen (2017) skriv om er grunnleggjande for alle elevar, også innvandrarelevar, og er årsaka til at eg vel å ta med litteratur om dette.

## 4. Metode

Eg skal i dette metodekapittelet ta føre meg heile forskingsprosessen min kronologisk. Eg vil byrje med å presentere metode og bakgrunn for val av metode. Vidare vil eg beskrive intervjuguiden eg brukte, før eg gjer greie for sjølvve rekrutteringsfasen. Etter dette vil eg kort presentere informantane mine, før eg fortel om intervjusituasjonen og transkriberingsdelen. Etter dette går eg inn på pålitelegheit og gyldigheit i prosjektet, før eg byrjar på den narrative analysen i oppgåva. Til slutt kjem eg inn på forskingsetiske utfordringar.

### 4.1 Kvalitativ metode og narrativt intervju

Med bakgrunn i problemstillinga mi, nemleg å undersøke kva erfaringar og forteljingar gutar som har innvandra har i møte med vidaregåande skule, var det naturleg for meg å ta i bruk kvalitativ metode. Målet innan kvalitativ forskning er å utvikle forståinga av fenomen knytt til personar og situasjonar i deira sosiale røyndom (Dalen, 2011, s. 15). Dette oppnår eg gjennom å høyre forteljingar og erfaringar informantane mine har om det norske skulesystemet. Ved å bruke denne metoden har eg også fått eit klarare bilete av dei ulike informantane, korleis dei opplevde den norske skulen (Troost & Jeremiassen, 2010, s. 33).

Eg valde intervju ut frå ei vurdering av at dette er den best eigna metoden for mitt prosjekt, og fordi eg er interessert i å få informanten til å reflektere over egne erfaringar og meiningar knytt til det aktuelle temaet for forskinga (Tjora, 2017, s.113). På denne måten får eg djupare innsikt i informantane sine livssituasjonar, ved å blant anna studere meiningane, haldningane og erfaringane deira (Tjora, 2017, s. 114). Som forskar får eg også ein heilt annan relasjon til data, då denne metoden innbyr til å oppnå ei djupare innsikt i menneskets livssituasjon (Dalen, 2011, s.15). Eg ønskjer også å høyre litt om bakgrunnen til informantane, om barndomen deira og opplevinga av det å reisa til eit nytt land der andre snakkar eit anna språk. Eg ønskjer altså å setja meg så godt som råd er inn i livssituasjonen deira (Dalen, 2011, s. 15). Dette får eg høve til når eg bruker intervju som metode. Årsaka til at eg vel denne metoden er altså fordi den er best eigna til å belyse mi problemstilling (Troost & Jeremiassen, 2010, s. 25).



Den kvalitative metoden er best eigna for datainnsamling, ut frå det eg vil ha fram (Trost & Jeremiassen, 2010, s. 33). I intervjusituasjonen sit ein ansikt til ansikt med intervjuobjektet, og lærer å kjenne informanten på eit djupare nivå, og kanskje difor få meir genuine svar (Tjora, 2017, s. 31). Ved å bruke kvalitativ metode vert det lettare for meg å sjå heile biletet, ved å få fram betydninga av folks erfaringar, og avdekkje deira opplevingar av verda (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Denne metoden har også ein stor fordel ved at eg kan stille oppfølgingsspørsmål til informanten, dersom han fortel noko interessant som eg har lyst å høyre meir om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166).

Formålet med eit kvalitativt intervju er å hente inn informasjon som handlar om kunnskap og livserfaringar hos mine informantar (Ringdal, 2013, s. 242). Intervjuet skal også få fram fyldig og beskrivande informasjon om korleis menneske opplever ulike sider ved ein gitt livssituasjon (Dalen, 2011, s. 13). I slike intervju er det altså informantens stemme som skal fram, noko som er eit av kjenneteikna ved kvalitativ forskning (Moen, 2011, s. 87). I intervju er det ofte opne spørsmål og oppfølgingsspørsmål, noko som igjen innbyr til fleksible svar. Det er difor vanleg at intervju får ulik form (Ringdal, 2013, s. 243).

Kvale & Brinkmann (2015, s. 176) viser at det er ulike intervjuformer i den kvalitative forskingsmetoden. Kva type intervju ein vel, må alltid sjåast ut frå kva tema forskaren ønskjer å belyse, og kva for målgruppe ein står ovanfor (Dalen, 2011, s. 14). Eg skal difor ta i bruk narrative intervju i denne oppgåva, der søket etter informantanes forteljingar eller historier, blir sett i fokus (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 182). Alle narrative studium handlar hovudsakleg om korleis ein kan forstå informantane ut frå forteljingar (Hatch, 2002, s. 28). Ein kan difor seie at narrative studium søker etter kunnskap og mening gjennom forteljing (Hatch, 2002, s. 28). Det er gjennom slike intervju eg vil henta inn narrativ empiri. Det finst mange måtar å gjennomføre intervju på, til dømes gruppeintervju. Eg har valt intervju med enkeltpersonar (Blix & Sørly, 2017, s. 25). Dette fordi enkeltintervju er betre eigna for å få fram individuelle livshistorier (Tjora, 2017, s. 123).

I følge Trost & Jeremiassen (2010, s. 52) er eit narrativ å sjå på eit menneske si forteljing om livet frå fødsel til den aktuelle dagen, altså personen si eiga, personlege forteljing om erfaringar han/ho har. Om ei uventa historie kjem fram i eit intervju, skal

intervjuaren ikkje avbryte, men heller lytte oppmuntrande. Dette meiner Trost & Jeremiassen (2010) er viktig å vere konsekvent på i narrative intervjusituasjonar. Det som vert sagt i intervjuet gjev intervjuaren ein indikasjon på kva som kan vere aktuelt å gå meir i djupna på. Dei seier vidare at det er viktig å vere bevisst på at forteljinga til informanten er styrt av intervjuguiden til forskaren, noko som kan føre med seg at erfaringar som gjerne er viktige for informanten, ikkje kjem fram i forteljinga. Det som kjem fram i forteljinga er det informanten tilfeldigvis hugsar der og då. Det kan også vere at informanten assosierer andre ting i livet sitt på ein kald og snørrik vinterdag enn på ein varm og solrik sommardag. I narrative intervju er det altså viktig at forskaren stiller spørsmål som handlar om informantens livshistorie (Trost & Jeremiassen, 2010, s. 52). I narrative intervju skal det helst ikkje vere nokon ja/nei spørsmål, men spørsmål informanten kan svare utdjupande på. På denne måten kan det oppstå spontane og interessante svar (Trost & Jeremiassen, 2010, s. 53).

#### **4.2 Intervjuguide**

I alle prosjekt der det skal takast i bruk intervju som metode, er det behov for å utarbeide ein intervjuguide (Dalen, 2011, s. 26). Intervjuguiden er sjølve manuskriptet som blir brukt under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Ein intervjuguide omfattar spørsmål og sentrale tema som til saman skal dekke dei viktigaste områda studien skal belyse. Alle spørsmål og tema skal difor ha ein klar samanheng med problemstillinga eg ønskjer å belyse (Dalen, 2011, s. 26).

Då eg skulle formulere intervju spørsmåla, hadde eg allereie laga eit litteratur-review. I følgje Hatch (2002, s. 42) kan dette vere ein stor fordel. Om forskarar berre stiller ureflekterte spørsmål, er det ein risiko for at desse ikkje samsvarar med dei erfaringane informanten har, og såleis ikkje passer inn i eit data-materialet (Hatch, 2011, s. 42). Sidan eg intervjuar både dei som har, og dei som ikkje har fullført vidaregåande, tok eg i bruk to ulike intervjuguidar. Sjølv om det var to ulike grupper som vart intervjuar, var spørsmåla i intervjuguidane hovudsakleg like.

Valet av narrativt intervju fekk konsekvensar for spørsmåla i intervjuguiden. Det var blant anna viktig for meg å ha ein del opne spørsmål, slik at informantane kunne fortelje med eigne ord om erfaringar og opplevingar (Dalen, 2011, s. 27). Gitt valet av narrativt intervju, var det også viktig å la informantane kome til ordet, og at intervjuguiden

dermed ikkje kunne være for strukturert. Samtidig var det viktig å ha nokre tema og eksempelspørsmål som kunne guide samtalen. I intervjuguiden min har eg lagt vekt på sentrale tema og spørsmål, som til saman skal dekke viktige område i oppgåva (Dalen, 2011, s. 26). I denne fasen av masteravhandlinga prøvde eg også å vere så presis og enkel i ordbruken som mogleg (Dalen, 2011, s. 27). Dette først og fremst for å unngå at det skulle oppstå misforståingar mellom informant og forskar.

Eg har også tatt i bruk ulike typar intervju spørsmål i intervjuguiden. Blant anna har eg tatt føre meg *introduksjonsspørsmål*, som har vore med på å framkalla spontane og rike beskrivingar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Dette har eg til dømes brukt når eg spør «kan du fortelje meg om erfaringar du hugsar spesielt godt i møte med vidaregåande skule?». Eg har også tatt føre meg *inngåande spørsmål* i intervjuguiden, dette vil seie at intervjuaren følgjer opp svara til informanten. Eit døme på dette kan vere «kan du seie noko meir om dette?» eller «har du eit døme på dette». (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167).

I følgje Dalen (2011, s. 27) bør dei første spørsmåla i intervjuguiden, vere enkle og generelle, slik at informanten føler seg vel og avslappa, og slik at det slik blir ein behageleg atmosfære i rommet. Vidare er det naturleg å fokusere meir på dei sentrale temaa, og til slutt ta føre seg generelle tema (Dalen, 2011, s. 27). Dette har eg vore opptatt av å følgje i dei to intervjuguidane mine. Først tok eg føre meg generelle opplysningar om informanten, blant anna bakgrunn. Vidare stilte eg spørsmål om språk, venner og fritid, familie, skuleerfaring, relasjonar i skulen, fysisk aktivitet, meistringskjensle og diskriminering. Til slutt tok eg igjen føre meg generelle spørsmål om tankar informanten har hatt i ettertid. Ved å ha brukt ein slik gjennomtenkt intervjuguide har det blitt god stemning gjennom alle intervju, informantane har følt seg vel og avslappa, samstundes som eg fekk inn mykje innhaldsrikt og interessant data-materiale (Dalen, 2011, s. 27).

Nokre spørsmål har eg ikkje tatt med i intervjuguiden, då desse ikkje har relevans for problemstillinga mi. Døme kan vere sensitive område som informanten kanskje ville vegre seg for å uttale seg om (Dalen, 2011, s. 27). Eg ville gjerne høyre korleis mine informantar opplevde media sine haldningar til innvandrarar og til framande kulturar generelt. Samstundes kunne dette ha vore ubehageleg for informanten å prate om, og

heller ikkje i stor grad relatert til problemstillinga mi. Eg valde difor å ikkje ta med spørsmål om dette i intervjuguiden. Vidare var eg også usikker på om eg kunne stille spørsmål om rasisme. Dersom dei faktisk hadde blitt utsett for rasisme, kunne dette kanskje vere vanskeleg å snakke om, og som forskar ønskte eg ikkje at informantane mine skulle føle seg ukomfortable under intervjuet. Men sidan eg i oppgåva viser til forskning som syner kor vanleg rasisme er i den norske skulen, og med tanke på at dette kunne vere ein avgjerande faktor for problemstillinga mi, valde eg likevel å ta med eit spørsmål om dette. Tilsvarende stilte eg eitt spørsmål om informanten hadde opplevd mobbing og eitt spørsmål om diskriminering.

For å sikre mest mogleg transparens i forskingsprosessen, har eg lagt ved intervjuguiden som vedlegg i masteroppgåva (sjå vedlegg 4 og 5). Etter at intervjuguiden var ferdig, fekk eg også erfare at det kan ta tid å få tilgang til dei informantane som var aktuelle for meg å intervju ut frå mine kriterium (Dalen, 2011, s. 32).

### **4.3 Rekruttering**

Allereie i semesteret før eg skulle skrive masteravhandlinga, var eg klar over at rekrutteringsfasen kunne verte utfordrande (Dalen, 2011, s. 32), særleg fordi eg visste at den aktuelle målgruppa kunne vere vanskeleg å komme i kontakt med. Dette kan ha ulike årsaker, til dømes kan temaet vere for følsamt (Dalen, 2011, s. 46). Men sidan temaet interesserte meg i stor grad, valde eg å halde fast ved mi tidlegare problemstilling, nemleg: «*Kva forteljingar har gutar som har innvandra om sine erfaringar med skulefråfall*». Denne problemstillinga viser kva type informantar eg ønskte, og kva kriterium eg ville leggje til grunn. Eg vil seinare beskrive kvifor problemstillinga vart endra i tråd med at eg etter kvart fekk ein del rekrutteringsutfordringar (Tjora, 2017, s. 140).

Eg vil bruke rekrutteringsforma «purposeful», som er svært hensiktsmessig i kvalitative studiar (Hatch, 2002, s. 50). Denne rekrutteringsforma blir gjerne brukt i forskning med sentrale tema, der informantar med ulik bakgrunn er aktuelle i undersøkinga (Hatch, 2002, s. 50). Når eg skal velje ut informantane mine, må eg ta utgangspunkt i kontekst og analyse av oppgåva (Hatch, 2002, s. 50). Vidare var det avgjerande at informantane mine hadde dei kriterium som problemstillinga mi kravde (Hatch, 2011, s. 48). Kriterium mine var at informanten ikkje var fødd i Norge og var ein gut mellom 18-35 år som

ikkje hadde fullført vidaregåande skule. Meir presist har eg tatt føre meg «stratified purposeful» som handlar om individ som er spesielt utvalde, ut frå at dei kan representere ei undergruppe som er interessant å forske på (Hatch, 2002, s. 95). Dalen (2011, s. 45) meiner at gjennomføring av intervju og omarbeidinga er ein tidkrevjande prosess, og at tal på informantar difor ikkje bør vere for stort. Samstundes må datamaterialet vere av ein viss kvalitet, slik at det gjev eit tilstrekkeleg grunnlag for tolking og analyse (Dalen, 2011, s. 45). Etter samtale med rettleiar var det difor ønskeleg å få tak i seks informantar.

Å finne relevante informantar er svært viktig for å laga eit bra forskingsprosjekt (Hatch, 2002, s. 52). Eg kontakta difor ei rekkje aktuelle instansar som kunne tenkjast å arbeide med gutar som fylte mine kriterium. Eg kontakta mange ulike organisasjonar – både direkte og gjennom sosiale medium; kommunar, skular, NAV, oppfølgingstenesta, minoritetsrådgjevarar, NAV-rådgjevarar og andre rådgjevarar, samt tips frå tidlegare studentar som hadde skrive liknande oppgåver som mi eiga. Det var mange som hadde lyst å hjelpe, men ikkje moglegheit. Nokre hadde det alt for travelt. Mange var utilgjengelege på e-post og telefon. Fleire hjalp meg ved å vise meg vidare til andre personar og andre instansar. Då eg så tok kontakt med personar eg var blitt vist til, vart eg igjen vist vidare til andre personar som i sin tur ikkje hadde høve eller moglegheit til å hjelpe, som ikkje svarte på telefon og e-post – eg brukte mykje tid på noko som skulle vise seg å vere ein vond sirkel.

Likevel fekk eg kontakt med leiar i oppfølgingstenesta i Hordaland som var svært innstilt på å hjelpe, og som eg har vore mykje i kontakt med i rekrutteringsfasen. Ho kontakta dei rådgjevarane ho visste hadde kontakt med gutar med mine kriterium. Rådgjevarane spurde dei aktuelle kandidatane om dei kunne tenkje seg å vere med på intervju. Eg fekk også publisert info om oppgåva mi på ein relativt kjent organisasjon si Facebook-gruppe i Hordaland, nemleg «Det felles innvandrerråd i Hordaland» der eg fekk presentert prosjektet mitt, og bad eventuelle relevante informantar om å ta kontakt. Eg har også hatt mykje kontakt med organisasjonen «Enhet for mangfold og integrering» si relativt store Facebook-gruppe, som i starten var interessert i å hjelpe. Likevel enda det med at dei ikkje følgde opp sin del av avtalen, og det blei aldri til at dei publiserte informasjon om oppgåva mi. Sidan det var mange usikre ledd i rekrutteringsfasen, brukte eg aktivt mitt eige sosiale nettverk. Eg kontakta mange

venner og kjende for å høyre om dei visste om personar som passa med mine kriterium og som kunne tenkje seg å stille på intervju.

Gjennom eige sosiale nettverk fekk eg etter kvart tak i nokre informantar. Men det viste seg under intervju at to av desse informantane likevel ikkje oppfylte eitt av kriteria mine, nemleg at dei hadde slutta i vidaregåande skule. Sidan det var interessante intervju, og sidan informantane hadde tatt seg tid til å møte meg, fullførte eg likevel intervjuet. Etter samtale med rettleiar om kor vanskeleg det var å få tak i informantar med «rette» kriterium, vart me einige om at eg måtte endre litt på problemstillinga, slik at eg også kunne ta i bruk desse intervjuet. Etter å ha snakka med informantane, og sikra at dei framleis ønskte å delta, og etter at eg også hadde kontakta NSD for å sjekke med dei at dette var greitt, fekk eg endra problemstillinga mi til «*Kva forteljingar har gutar som har innvandra om sine erfaringar med vidaregåande skule*». Det som skilde denne problemstillinga frå den første problemstillinga var at prosjektet no skulle ta føre seg både informantar som hadde droppa ut og informantar som hadde fullført vidaregåande. Eg vil altså fokusere meir generelt på skuleerfaringane og forteljingane til gutar som har innvandra.

Gjennom det sosiale nettverket mitt var det noko enklare å få tak i informantar som hadde fullført vidaregåande enn dei som ikkje hadde det. Sjølv om eg framleis håpte på at nokon skulle ta kontakt gjennom den aktuelle Facebook-gruppa, var det ingen som gjorde det. Eg hadde jamleg kontakt med leiar i oppfølgingstenesta, men det viste seg at dei aktuelle kandidatane hadde takka nei til å stille på intervju. Via sosiale nettverk vart eg gjort merksam på ein mogleg kandidat frå ein kommune lenger nord i Norge, som eg ønskte å intervjuet over Skype. Dette var ein som passa til mine kriterium - både til den nye og den opphavlege problemstillinga - men sidan han fortalde til personen som skulle hjelpe meg (og som vidareformidla det til meg), at han sleit psykisk, ønskte han likevel ikkje å vere med i prosjektet. Likevel fekk eg til slutt fem informantar. To av desse hadde ikkje fullført vidaregåande (men den eine hadde fullført i seinare tid). Tre av informantane hadde fullført vidaregåande opplæring.

Å velje dei rette informantane og samstundes lage gode relasjonar mellom informantar og forskar, er avgjerande for det kvalitative prosjektet (Hatch, 2002, s. 52). Når eg har spurd informantane mine om å vere med, har eg sjølvsagt behandla dei med respekt og

vist omsyn (Hatch, 2011, s. 52). Eg hadde utfordringar ved at nokre av informantane var vanskelege å avtale møte med. Ein informant gløymde til og med intervjuavtalen.

Likevel blei det avtalt nytt intervju.

I midten av oktober 2018 hadde eg fått tak i mine to første informantar. I november fekk eg tak i den tredje. Den fjerde informanten fekk eg avtale med i desember 2018. Alle informantane vart rekrutterte gjennom venner og kjende. Min femte informant fekk eg tak i januar 2019, men fordi han hadde ein travel kvardag vart ikkje intervjuet gjort før tidleg i februar. Dette var ein informant som eg fekk kjennskap til via ein annan informant. Hatch (2002, s. 98) kalla dette snøball- eller lenkemetoden, at ein informant finn ein annan informant som passa med mine kriterium.

Når eg ser på prosessen i ettertid innser eg at eg i utgangspunktet hadde vald ei gruppe informantar som skulle vise seg å vere vanskeleg å rekruttere (Tjora, 2017, s. 132). Det kan være mange grunnar til dette, blant anna at det her er snakk om ei sårbar gruppe (Tjora, 2017, s. 137). Elevar som har droppa ut, ender gjerne utanfor systema og kan vere vanskelege å få tak i. På grunn av denne spesielle situasjonen, har rekrutteringsprosessane vore prega av prøving og feiling, og eg har måtte ta i bruk fleire ulike rekrutteringsmetodar, både «purposeful» rekruttering og snøballmetoden. Alle informantane eg fekk tak i, blei til slutt rekrutterte gjennom venner og kjende. Ei slik prøving og feiling i rekrutteringsfasen er ikkje uvanleg i kvalitativ metode (Tjora, 2017, s. 140), og den gruppa av informantar eg til slutt enda opp med, har også tilført prosjektet viktige dimensjonar. Eg skal no beskrive dei informantane som blei intervjuet.

#### 4.4 Informantar

Eg vil her presentere dei fem informantane som eg kom i kontakt med i rekrutteringsfasen. Under har eg laga ein tabell og samanfatta litt generell bakgrunnsinformasjon om informantane.

Informantar	Victor	Malik	Ali	Will	Omar
Bustadsfylke:	Hordaland	Hordaland	Hordaland	Hordaland	Hordaland
Bakgrunn:	Sør Amerika	Midtausten	Midtausten	Aust-Afrika	Aust-Afrika
Alder kom til Norge:	3-4 år	13 år	9 år	3 år	22 år
Status VGS:	Ikkje fullført	Ikkje fullført, fullført i ettertid	Fullført	Fullført	Fullført
Alder i dag:	Over 25 år	Over 25 år	Under 25 år	Under 25 år	Over 25 år
Vidaregåande skule:	Yrkesskule	Yrkesskule og allmennfagleg	Allmennfagleg	Yrkesskule	Allmennfagleg

Dei fem informantane er gutar, og dei vart alle rekrutterte gjennom venner og kjende. Som vist i tabellen over kom alle informantane til Norge i relativt ung alder. Dei snakka godt norsk og bur i dag i Hordaland fylke. Berre ein av informantane budde i eit anna fylke dei første skuleåra, før han flytta til Hordaland. Gutane kom til Norge i ulik alder og har hatt varierende butid i Norge.

Eg har intervjuet ei gruppe informantar som har slutta i vidaregåande, medan ei anna informantgruppe har bestått. Dalen (2011, s. 50) viser til at det kan vere gunstig med variasjon i informantgruppa. Dette fordi det er viktig å belyse korleis ulike partar opplever same situasjon, noko som er med på å belyse nyansar og mangfald (Dalen, 2011, s. 50).

Victor vart fødd i eit land i Sør-Amerika og kom til Norge som 3-4 åring, med familien sin. Han gjekk i barnehage i fødelandet sitt, men ikkje i Norge. Victor byrja som førsteklasing i ein vanleg norsk skule. Informanten hadde ulike vennegrupper gjennom oppveksten. Han kom inn i eit dårleg miljø allereie i åttande klasse, eit miljø med mykje røyking, alkohol og narkotika. Skuleframmøte og karakterar vart ikkje prioritert av informanten, verken på ungdomsskulen eller i vidaregåande. Han merka spesielt godt på vidaregåande at sviktande norskkunnskapar og kunnskapshol frå grunnskulen var eit hinder som gjorde at han sleit i klasserommet.

Malik kom til Norge som 13-åring, frå eit land i Midtausten. Han kom som flyktning, saman med bror sin og nevøen sin. Sidan informanten ikkje hadde med seg ID- papir då han kom til Norge, vart han plassert i eit klassetrinn tre år under det han normalt ville ha gått i, ut frå alderen. Då han til slutt fekk papira som viste kor gammal han eigentleg var, gjekk han i åttande klasse. Året etter blei han plassert i ein førsteklasse på vidaregåande, noko som medførte at han «hoppa over» niande og tiande klasse og fekk såleis vesentlege kunnskapshol frå grunnskulen. Han opplevde også at han beherska «gatespråket» mykje betre enn det akademiske språket som vart brukt i klasserommet.

Ali kom til Norge som niåring med familien sin, og var fødd i eit land i Midtausten. Ali byrja på ekstra norskopplæring og morsmålsundervisning alt tre månadar etter at han kom til Norge. Han gjekk på dette tilbodet i eit halvt år før han byrja på vanleg skule.



Ali prøvde å snakke norsk heile tida; ikkje berre på skulen, men både på fritida og med familien heime. Han syntest dette var ein god måte å lære seg språket på. Ali var opptatt av å få gode karakterar og møtte opp på skulen kvar dag, både på grunnskulen og i vidaregåande. Då eg spurde informanten om han hadde opplevd å ikkje forstå noko i timen, nemner han mattefaget. Han syntest matematikken på ungdomsskulen var ganske lett, men at nivået var veldig mykje høgare då han tok R-matte på vidaregåande. Ali nemner ingenting om språket som ei hindring.

Will var fødd i eit aust-afrikansk land og kom til Norge med familien sin då han var tre år gammal. Til liks med Ali hadde også Will eit halvt år med ekstra norskopplæring, før han starta i vanleg norsk skule, men han hadde ikkje morsmålsundervisning. Han var også opptatt av å møte opp kvar dag på skulen og få gode karakterar. Årsaka til at han valde å gå på yrkesskule, var hovudsakleg fordi det var mindre teori der enn på allmennfagleg. Då eg spurde informanten om han av og til hadde opplevd å ikkje forstå noko i timane, svara han at dette fort kunne skje i matte-timane. Dersom han gjekk glipp av noko læraren hadde sagt tidlegare i undervisninga, var det vanskeleg å følgje med vidare. På lik linje med Ali nemner heller ikkje Will noko om språk som eit hinder i klasserommet.

Omar kom til Norge åleine som 22-åring, frå eit aust-afrikansk land. Han gjekk i barnehage, grunnskule og vidaregåande skule i heimlandet sitt. Han tok også fag på høgskulen, før han kom til Norge, men verken vidaregåande eller høgskulefaga hans vart godkjende i Norge. Då Omar kom til Norge byrja han på ein skule med ekstra norskopplæring, der han gjekk i to år. Vidare tok han allmennfagleg gjennom vaksenopplæringa, der han arbeidde hardt for å få gode karakterar. I dag er han fulltids student, ved Odontologisk fakultet i Bergen. Han jobbar også på ein sjukeheim i helgene. Sjølv om Omar meiner språket har vore det største hinderet for å gjere det bra i den norske skulen, meiner han at tidlegare skulegang har hjelpt han, blant anna sidan han hadde fått med seg gode engelskkunnskapar frå tidlegare. Omar har også sett høge krav og mål for seg sjølv, då han visste at han hadde lyst å komme inn på eit fag med høgt karaktersnitt etter vidaregåande skule/vaksenopplæringa.

I dag driv informantane på med forskjellige ting. Victor jobbar innan fjellsikring, noko han trivst greitt med, men vil likevel sjå etter andre jobbar med betre arbeidsmiljø. Han

har ikkje planar om å ta vidaregåande om att, då han er sikker på at skule ikkje er noko for han. Malik, som har tatt vidaregåande i vaksen alder, venter på å komme inn på legestudiet hausten 2019. Elles jobbar han med vanskelegstilte barn og unge, med vekt på trening og kosthald. Ali jobbar i dag i servicenæringa, og har realistiske draumar om å starta sin eigen restaurant, der han allereie har mange gode idear om korleis det skal vere der. Will tar i dag opp igjen fag frå vidaregåande, for å starte på eigedomsmekling hausten 2019. Han jobbar også deltid i ei butikkjede i Hordaland. Omar studerer i dag til tannlege, noko han trivst greitt med, men også gler seg til å bli ferdig med. Han har også helgejobb på sjukeheim, der han jobbar med eldre menneske.

Vidare vil eg fortelje korleis intervjusituasjonen med dei fem informantane mine var. Eg kjem mellom anna inn på kva eg gjorde for å få best mogleg innhaldsrrike beskrivingar og utsegn frå deira erfaringar frå det norske skulesystemet (Dalen, 2011, s. 86).

#### **4.5 intervjusituasjonen**

I denne delen skal eg beskrive intervjusituasjonen eg opplevde med mine fem informantar. For å sikre kvaliteten på den seinare analysen, verifiseringa og rapporteringa av intervjuet, er det avgjerande at kvaliteten på det originale intervjuet er så godt som mogleg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). Dette har eg lagt til rette for ved å skape ei avslappa stemning, der informanten føler det er greitt å snakke ope, sjølv der samtalen handlar om personlege erfaringar (Tjora, 2017, s. 118). Eg har på denne måten fått eit fyldig intervjumateriale som består av mange gode og innhaldsrrike utsegner (Dalen, 2011, s. 87). Utsegnene er sikra gjennom systematisk bruk av lydopptak under alle intervju (Dalen, 2011, s. 87).

Eg visste før intervjuet starta at det kunne dukke opp personlege ting, som ikkje ville ha relevans for problemstillinga mi, og som ikkje nødvendigvis var naturleg å ta med i oppgåva (Dalen, 2011, s. 19). Det kan til dømes skje at eit intervjuobjekt kjem opp i farlege/usunne miljø, relatert til kriminalitet, vald eller narkotika, og mange vil vera ekstra sårbare i periodar når dei tek viktige val i livet, til dømes om å ikkje fullføre vidaregåande. Fleire slit med å få seg jobb dersom ein droppar ut av vidaregåande, noko som igjen ofte kan føre til at ein treng hjelp frå NAV. Om slike forhold skulle kome opp i intervjuet mine, ville eg ha avgrensa kva eg skulle ta med i oppgåva.

Som tidlegare nemnt oppstod det noko uventa i intervjusituasjonen, som eg måtte handtere der og då. Det kom fram i intervjuet at to av informantane som eg hadde fått opplyst hadde slutta i vidaregåande, ikkje hadde slutta likevel. I ettertid har eg tenkt på kvifor dette skjedde, og trur det kan ha hatt samanheng med språk- og kommunikasjonsutfordringar. Sjølv om informantane hadde fått god informasjon om prosjektet i forkant av intervjuet, hadde dei likevel ikkje forstått kva for type informantar eg var ute etter, eller kanskje dei misforstod kva kategori dei sjølve hørde til. Ut frå at det desse informantane fortalde var interessant, valde eg likevel å fullføre intervjuet. Intervjuguiden var på dette tidspunktet tilpassa informantar som hadde droppa ut av vidaregåande, og ettersom dette ikkje var tilfelle her, måtte eg improvisere litt. Sidan dette var narrative intervju, med relativt opne spørsmål, gjekk dette ganske greitt, og etter å ha høyrte gjennom og transkriberte intervjuet, bestemte eg meg for likevel å bruke dei i masteroppgåva, og heller endre på rekrutteringskriterium og problemstilling i den vidare prosessen.

Framgangsmåten min i intervjuprosessen var å stille opne spørsmål, som eg hadde gjort klart i intervjuguiden (Creswell, 2014, s. 190). Eg unngjekk då å bruke ord som kunne misforståast, eller som eventuelt kunne ha fleire tydingar. Eg la også vekt å bruke enkle ord og korte setningar under intervjuet. Dette var spesielt viktig sidan informantane mine ikkje hadde norsk som førstespråk. Slik vart det lettare for informanten å forstå spørsmåla korrekt (Hatch, 2002, s. 106). Alle data eg samla inn frå informantane, var ikkje aktuelle å ta med i masteroppgåva (Creswell, 2014, s.195). Om eit intervju tok ei retning som ikkje var relevant for mi problemstilling, måtte eg høfleg avbryte, og deretter ta opp eit nytt emne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Eit døme på dette var då ein informant fortalde om sin irritasjon over amerikansk politikk. Eg har difor berre brukt informasjon tilpassa mi problemstilling (Creswell, 2014, s. 195).

For å forsikre meg om at informant og forskar forstod kvarandre, bruke eg det Kvale & Brinkmann (2015, s. 167) kalla *fortolkande spørsmål*. Eit døme på dette i intervjusituasjonen var at eg spurde «du meiner altså at rådgjevingstenesta ikkje er god nok?». På denne måten fekk eg ei stadfesting på at det var dette informanten meinte. Då eg intervjuet brukte eg også *oppfølgingsspørsmål* til informanten. Dette var til dømes då informanten byrja å snakke om interessante erfaringar, som eg ønskte å gå djupare inn i. Eg har også gjort meg nytte av *Tausheit* mellom spørsmål i intervjusituasjonen; dette for

at kandidaten ikkje skulle oppleve intervjuet som eit kryssforhøyr. På denne måten har eg som intervjuar hatt god tid til å assosiere og reflektere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167).

I intervjusituasjonen har eg tatt føre meg mange av kvalifikasjonane Kvale & Brinkmann (2015, s.195-196) meiner forskaren bør meistra, for å sikra eit kvalitetsintervju, og for arbeidet vidare i prosessen. Eg har sjølv sagt sett meg godt inn i temaet før intervjuet. I intervjuet har eg også vore vennleg, blant anna ved å la informanten snakke ut, men også ved å vise at kjenslelada tema kan takast opp i intervjuet, om ønskjeleg. Vidare har eg vore følsam, ved å lytte aktivt til svara; ikkje berre høyre på kva som vert sagt, men også korleis det vert sagt. Eg har vore open for nye sider av saker som informanten kjem inn på, og har deretter kome med oppfølgingsspørsmål. Likevel har eg vore kritisk, og stilt spørsmål ved utsegner som høyrdest for gode ut til å kunna vere sanne. Vidare har eg gjennom oppfølgingsspørsmål sikra meg stadfesting eller avkrefting frå informanten på om det som har kome fram faktisk er rett oppfatta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195-196). Ved å ha brukt Kvale & Brinkmann (2015) sine tips, har dette sikra eit betre data-materiale vidare i forskingsprosessen. I følge Dalen (2011, s. 32) er det også viktig å ha evna til å lytte og kunne vise genuin interesse i intervjusituasjonen. Dette var sjølv sagt noko eg også gjorde i intervju mine, slik at eg skulle få eit godt datamateriale å jobbe med vidare i prosessen.

Det var viktig for meg at intervjuet fann stad på ein roleg plass, utan forstyrrende bakgrunnsstøy, slik at lydopptaka vart gode (Hatch, 2002, s. 100). Eg har hatt tre av mine fem intervju på eit grupperom ved Det psykologisk fakultet. Det eine intervjuet gjorde eg heime hos ei venninne, medan ho var ute på tur. Dette skjedde av praktiske årsaker, då dette var den einaste plassen informanten hadde tid til å møte meg, før han skulle vidare på ei jobbreise. Det siste intervjuet vart gjort på ein roleg kafé i Bergen, då informanten helst ikkje ville møte på fakultetet. Informant og forskar sat då langt vekk frå folk, slik at ingen andre kunne høyre kva som vart sagt. Dette var også av praktiske årsaker, sidan eg som forskar ville unngå unødvendig støy på lydopptaket (Hatch, 2002, s. 100). Ved alle dei andre intervju har berre informant og forskar vore i rommet.

Intervjua vart altså gjennomført på stader der informantane følte seg avslappa, samstundes som eg sikra gode lydopptak (Hatch, 2002, s. 136). Under intervjua hadde eg sett fram drikke og snacks, i tilfelle informanten skulle vere tørst eller småsvolten. Sjølv tenkjer eg dette er ein god metode for å skape ein avslappa atmosfære. Hatch (2002, s. 137) peiker på at snacks og drikke gjerne kan vere tilgjengeleg ved intervju, slik at informanten kan slappe av og småprate litt før intervjuet startar. Det er sjølv sagt eg som har hatt ansvar for å skape gode relasjonar med kvar informant, noko eg sjølv meiner eg har meistra godt (Hatch, 2002, s. 51). Til liks med kva eg sjølv tenkte, sa også informantane at det hadde vore hyggelege møte, og at dei håpa eg kunne bruke nokre av deira erfaringar i oppgåva mi. Etter intervjua, takka eg for at informantane var villig til å vere med i undersøkinga, til å bli intervjua av meg (Hatch, 2002, s. 137).

Etter at eg hadde utført intervjua, byrja eg å klargjere intervjumaterialet for analyse, gjennom transkribering frå tale til skriftleg tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Dette skal eg gå djupare på inn på no.

#### **4.6 Transkribering**

Etter kvart intervju transkriberte eg intervjua på pc. Dette gjorde intervjusamtalane meir strukturerte, slik at dei var betre eigna for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Med tanke på at det vert lettare å få oversikt over datamaterialet når det vert strukturert i tekstform, kan ein seia at denne struktureringa i seg sjølv er byrjinga på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

I transkriberingsprosessen høyrde eg opp att lydfile mange gongar, slik at eg kunne skrive ned nøyaktig korleis informantane ordla seg (Dalen, 2011, s. 55). Ved å transkribere eigne intervju fekk eg ein unik sjanse til å bli kjend med eigne data (Dalen, 2011, s. 55). I intervjua brukte eg lydfile, men noterte ikkje noko undervegs i samtalen. Notering kunne ha blitt distraherande, og verka avbrytande på samtalens frie flyt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Dette hjelpte meg til å konsentrere meg om sjølve samtalen, slik at eg også kunne spørje informanten om interessante ting som dukka opp undervegs. Sidan eg hadde sikra god kvalitet på lydopptaka, var det mindre anstrengande for meg å transkribere, enn om eg hadde hatt dårleg kvalitet på opptaka (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Likevel var det ein tidskrevande prosess, sidan informantane hadde ulike måtar å ordleggja seg på, og eg skulle skrive ned ordrett kva

dei sa. For å gjere det lettare for meg sjølv, skreiv eg ned intervjuet på nynorsk, og ikkje på dialekt. Eg var sjølvstendig bevisst på å bruke den same skrivesproseduren på alle intervjuet, slik at det ikkje skulle bli vanskeleg å gjere språklege samanlikningar av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Sidan eg har tatt desse forholdsreglane i transkripsjonane mine, når eg har omdanna munnlege samtalar til skriftleg tekst, er dette med å sikra pålitelegheita og gyldigheita av oppgåva (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Dette er to omgrep som gjerne vert brukt når det er snakk om reliabilitet og validitet, og som eg skal gå meir inn på no.

#### **4.7 Studiens pålitelegheit og gyldigheit**

Reliabilitet og validitet er to omgrep som er nært knytte til kvantitativ måling, og det har difor blitt omdiskutert om dei har relevans innafor kvalitative data (Ringdal, 2013, s. 248). Dei to omgrepa vert gjerne forbunde med «pålitelegheit» og «gyldigheit» som indikatorar på forskingskvalitet (Tjora, 2017, s. 131). Dette er også omgrep eg har brukt i denne oppgåva.

Pålitelegheit handlar om forskinga er utført på ein tillitsvekkande måte (Ringdal, 2013, s. 248). Forskarens refleksjon over korleis datainnsamlinga har gått, gjennom det å vere bevisst på moglege feilkjelder, er med på å styrke kor pålitelege vurderingars kvalitative data er (Ringdal, 2014, s. 248). Gyldigheit handlar om kvaliteten på dei tolkingane som vert gjort, og om den innsikta prosjektet gjev, støtta av andre undersøkingar (Ringdal, 2013, s. 248). Uavhengig av korleis ein stiller seg til spørsmålet om pålitelegheit og gyldigheit i kvalitativ forskning, er det to aspekt som er viktige for kvaliteten i forskinga, nemleg transparens og refleksivitet.

Transparens handlar om kor godt dei ulike vala vert formidla i masteroppgåva. Dette gjer det mogleg for lesarar av oppgåva å få eit godt innblikk i forskinga samt ta stilling til forskingars kvalitet (Tjora, 2017, s. 248). For at andre skal kunne vurdere kvaliteten på tolkingane mine, har eg lagt vekt på å vere transparent i alle ledd av forskingsprosessen (Tjora, 2017, s. 248). Eg har blant anna beskrive i detalj korleis eg har gått fram for å samle inn data, kva for spørsmål eg har stilt informantane, kva for problem som har oppstått, korleis deltakarane er rekruttert, korleis eg har analysert og tolka dataa mine. I tillegg til dette har eg også vist ein klar samanheng mellom teoridel

og mine informantars forteljingar og erfaringar, blant anna innan tospråklegheit, sosial ulikheit og elevens skule- og læringsmiljø. I funnkapittelet har eg også brukt mange direkte sitat, slik at også lesaren kan tolka sitata ut frå egne føresetnader (Hilt, 2016, s. 72).

Refleksivitet handlar om korleis min kultur, bakgrunn og personlege erfaringar kan ha påverka forskingsprosessen på ulike måtar (Creswell, 2014, s. 186). Sidan min refleksivitet kan vere med på å forme oppgåva mi, er det lurt å reflektere over sin eigen sosiokulturelle posisjon, og sjå nærmare på eigen bakgrunn og tidlegare erfaringar. (Creswell, 2014, s. 186). Det at eg er jente kan føre med seg at kandidaten ikkje er like interessert i å snakke om sine skuleerfaringar, som dersom eg var ein gut. Eg har norsk namn, noko som og kanskje kan gjere nokre kandidatar usikre. Dei kan fort sjå føre seg at forskaren ikkje har same erfaring og føresetnad for å møte det norske skuleløpet som dei har sjølve, og dette kan føre til at dei bestemmer seg for ikkje å vere med på prosjektet. Server (2017) opplevde blant anna i si masteravhandling at informantar ikkje var interesserte i å vere med i prosjektet, før dei fann ut at forskaren sjølv hadde utanlandsk namn. Alderen min kan også ha hatt noko å seie for kandidaten. Det kan vere at kandidaten ville hatt meir respekt for ein eldre forskar. På ei anna side kan det også tenkjast at det kan kjennast meir naturleg å snakke med nokon som er på same alder som ein sjølv.

Gjennom oppgåva har eg sikra pålitelegheit gjennom refleksivitet og godt forskingsmessig handverk, medan eg har sikra gyldigheit via etterprøvbarheit gjennom transparens. I tillegg til dette har eg også sikra oppgåvas pålitelegheit og gyldigheit ved å ta ulike forholdsreglar. Eg har blant anna sytt for at ingen av spørsmåla mine har blitt misforstått av informantane, under intervju. Om ein informant stussa på spørsmålet mitt, formulerte eg gjerne om spørsmålet. Informantane mine fekk også spørje «kva meiner du?», eller «meiner du i forhold til det... eller i forhold til det...», dersom det var noko dei var usikre på. Dette oppmoda eg også om før intervju, sidan eg snakkar ein annan dialekt enn informantane. I tillegg var alle informantane mine tospråklege, og før intervjuja hadde eg ikkje tilstrekkeleg bakgrunnskunnskap om ordforrådet deira. Eg er glad for at eg gjorde dette, og slik sikra pålitelegheit i oppgåva. Eg har også sikra pålitelegheit i transkriberingsfasen ved at eg hørde gjennom lydopptaka fleire gonger.

Såleis vart eg bevisst på å kontrollere teiknsetting, slik at teksten ikkje skulle få ei anna tyding enn tilsikta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211).

I denne oppgåva har eg også, gjennom narrativt intervju, fått undersøkt det eg hadde planer om å undersøkje, nemleg forteljingar og erfaringar innvandringar har fått i det norske skulesystemet – med vekt på vidaregåande. Eg har såleis tatt i bruk ein metode som passer til mi problemstilling. I forskingsprosessen har eg lagt vekt på forskingas kvalitet, noko som også vert avspegla i metodedelene av masteroppgåva. Informantane mine oppfattar eg som ærlege, sidan dei kunne følgje opp det dei fortalde når eg stilte oppfølgingsspørsmål, eller at dei ofte refererte eller repeterte ting som vart sagt tidlegare i intervjuet.

Betaling for intervju kunne ha svekka kvaliteten på oppgåva om informantane berre ville bli intervju for å få ei godtgjersle. Sidan fire av fem informantar takka nei til kr 150,- for å delta, fortel dette at dei ikkje deltok berre for pengane. Den eine informanten som takka ja, var ikkje klar over godtgjersla, og vart positivt overraska då han fekk 150 kroner etter intervjuet. Ein anna informant fortalde før intervjuet, at han ikkje ville ha noko betaling for å stille. For meg som forskar var det godt å vite at godtgjersla ikkje var hovudårsaka til at informantane valde å bli med i prosjektet, men at dei var genuint interesserte i å dela erfaringane sine frå vidaregåande skule med meg. Det kan difor seiast at både pålitelegheita og gyldigheita på oppgåva vart oppretthalden.

I den narrative tilnærminga er det også viktig å vere transparent i forskingsprosessen, då det må vere synleg korleis eg har gått fram (Sørly, 2017b, s. 100). Eg vil difor i det følgjande fortelje presist og tydeleg kva eg gjorde i den narrative analysen.

#### **4.8 Narrativ analyse**

Transkriberte intervju utgjer eit omfattande datamateriale (Moen, 2011, s. 96). Skjult i dette datamaterialet er det narrativ som illustrerer og viser informantane mine sitt perspektiv på temaet som vert utforska (Moen, 2011, s. 96). Sjølv om eg har tatt i bruk to ulike intervjuguidar på intervjuet, er det hovudsakleg like spørsmål, noko som gjer det lettare for meg når eg skal analysere data frå informantane (Ringdal, 2013, s. 249).



Det å skape eit narrativ kan i følgje Moen (2011, s. 97) seiast å vere ein prosess, der sosiale handlingar blir til tekst. Den sosiale handlinga må sjølvstøtt først skrivast ned, slik at den blir lausriven frå den opphavlege, konkrete situasjonen den oppstod i. Dette inneberer i følgje Moen (2011, s. 97) at hendinga også kan få betyding for andre enn dei som deltok. Med tanke på at den fikserte hendinga blir sett på som ein open tekst, kan den også bli fortolka på mange ulike måtar. Dette sidan ulike lesarar har spesifikke erfaringar, kulturell bakgrunn og teoretiske referanserammer, som igjen skaper eigne forståingar av teksten (Moen, 2011, s. 97).

Innan den narrative analysen er det tekstens meining og språklege form som vert sett i fokus (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 251). Vidare fokuserer den narrative analysen på dei historiene som vert fortalde av informantane i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 251). Om det ikkje oppstår spontane historier, kan det konstruerast slike ved hjelp av ei samanhengande forteljing på grunnlag av dei mange historiene som kjem fram gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 251). I språkleg forstand kan ein seie at ein narrativ analyse handlar om ein kronologisk fortald historie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 252).

Sjølv om eg hovudsakleg stilte spørsmål om skuleopplevingane til informantane, stilte eg også spørsmål om deira oppvekst og sosiale liv i dag. Ein kan såleis seie at eg tok i bruk «livshistorieintervju» i oppgåva. I følgje Sørly (2017b, s. 100) kan det vere naturleg å presentere livshistorieintervjuet kvar for seg, der relevante hendingar blir presenterte i kronologisk orden. Eg har sjølv presentert mine informantars narrativ kvar for seg, der eg byrja med oppveksten deira, og så presenterte relevante hendingar kronologisk, fram til dags dato. Likevel har eg også tatt med nokre generelle opplysningar om informanten i starten av kvart narrativ, blant anna kor gammal informanten var då han først kom til Norge, og kor han kom frå. I den narrative analysen har såleis hovudsaka for meg vore å rekonstruere intervjudataa som kronologiske intervju, og som eg vil presentere i kapittel 5.

Det var nokre utfordringar undervegs i den narrative analysen, då eg skulle ta føre meg informantanes narrativ. I fleire av intervjuet med informantane, var det ein del datamateriale som ikkje direkte omhandla problemstillinga mi. Eg måtte difor ta stilling til kva eg kunne ta med i oppgåva og kva eg skulle utelate. I narrativ analyse kan ein

ikkje ta i bruk alle dei innsamla dataa i den ferdige forskingsrapporten, men berre tilstrekkelege utdrag (Moen, 2011, s. 97). Noko datamateriale var det lettare å sjå om eg skulle ta vekk, enn anna. Sidan det var stor forskjell på kor mykje datamateriale eg hadde fått frå kvar informant, måtte eg også ta omsyn til dette. Victor, Malik og Omar fortalde mest i intervju, noko som medførde at eg fekk meir datamateriale frå dei enn frå Ali og Will. Det blei såleis ulik lengde på dei fem narrativa.

For å gjere transkriberinga mest mogleg oversiktleg for meg sjølv, brukte eg ulike fargekodar i Word-dokumentet. Spørsmåla frå intervjuguiden farga eg svarte, medan svara frå informanten vart markert i raudt. Då eg ofte også stilte oppfølgingsspørsmål til kvar informant, som eg sjølv sagt også måtte skrive ned, markerte eg desse tilleggsspørsmåla med blå tekst. Slik vart det lett å sjå at dette ikkje nødvendigvis var noko andre informantar fekk spørsmål om. Personleg synst eg det er mykje enklare å lese og sjå samanhengar i mønster når eg har arka framfor meg. Av den grunn printa eg ut transkriberingane. Deretter byrja eg dataanalysen ved å prøve å finne fellestrekk, etter å ha oppdaga noko som passa saman, eller som handla om same tema (Moen, 2011, s. 96). Vidare søkte eg også etter andre fellestrekk, regelmessigheiter og gjentakingar i datamaterialet (Moen, 2011, s. 96). Etter kvart som eg såg på papira og såg mønster, ulikheitar og likskapar i dei ulike svara, markerte eg med merketusj det eg ville bruke. Dette for at det skulle vere oversiktleg for meg sjølv, blant anna for å sjå kva tekst eg allereie hadde brukt, eller hadde tenkt å bruke. Dei ulike mønstera, på tvers av narrativa til informantane, vil eg drøfte i kapittel 6.

Innafor narrativ forskning kan det i følgje Sørly (2017a, s. 36) vere utfordrande å vere i ein fortruleg relasjon med informantane, samstundes som ein skal vere profesjonell. Dette er noko som krev etisk merksemd rundt ansvaret ein har som forskar, når ein skal ivareta informantars integritet (Sørly, 2017a, s. 36). Dette har eg gjort i dataanalysen, blant anna ved å passa på å ikkje røpe informantane sin anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Eg tek også føre meg andre forskningsetiske utfordringar.

#### **4.9 Forskingsetiske utfordringar**

Narrativ etikk kan definerast som dei etiske konsekvensane av å fortelja ei historie (Sørly, 2017a, s. 35). Når ein intervjuar personar frå sårbare grupper, kan det fort oppstå forskningsetiske utfordringar. Dette kan vere mellom forskar/intervjuar og deltakar med

ulike kulturbakgrunnar, og det kan vere ulike former for samspel mellom menneske som ikkje kjenner kvarandre når det kjem til initiativ, direkte tale, spørjeformer og liknande (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 173). Det kan også oppstå interkulturelle misforståingar grunna nonverbale sider ved kommunikasjonen. Eit nikk, som ofte vert sett på som eit teikn på einigheit i vår kultur, betyr til dømes «nei» i fleire område i Hellas (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 173). Som forskar har eg difor vore obs på at ord, uttrykk og kroppsspråk kan ha ulike tydingar eller verdiar i ulike kulturar; eg har difor lagt vekt på å stille tydelege spørsmål til informanten. Eg brukte også systematisk oppfølgingsspørsmål under intervjuet, for å unngå misforståingar. Eg har også vore obs på at det finst ulike former for språkbruk, gestar og kulturelle normer i forskarens eigen kultur. Dette gjeld intervjuet på tvers av kjønn og generasjon, sosial klasse og religion (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 174).

#### **4.9.1 NSD godkjenning**

Prosjektet er sjølvstøtt godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datateneste (NSD) (sjå vedlegg 1), sidan alle forskings- og studentprosjekt som inneheld personopplysningar skal meldast inn til NSD (Ringdal, 2013, s. 457-458). Personopplysningar vil seie opplysningar som direkte eller indirekte kan omhandle enkeltpersonar (Ringdal, 2013, s. 458). Eg la også ved tilleggsinformasjon til NSD, som intervjuguide, intervjuet og samtykkeerklæring. Då eg fekk tilbakemelding frå NSD fekk eg beskjed om at eg også måtte leggje ved e-post adressa til rettleiarer min i informasjonsskrivet. Dette gjorde eg med det same, fekk godkjenning frå NSD, og kunne setje i gang rekrutteringsprosessen.

#### **4.9.2 Informert samtykke**

Då eg var ferdig med å rekruttere måtte eg få informert samtykke frå informantane, før eg kunne intervjuer dei. Før intervjuet hadde eg difor skrive ut samtykkeerklæring, på førehand (sjå vedlegg 3). Samtykkeerklæring er eit ark informantane skal skrive under på, for å stadfeste at han har lese informasjonsskrivet (sjå vedlegg 2) om masteroppgåva og praktiske opplysningar om intervjuet, som han hadde motteke munnleg/skriftleg på førehand. Informantane som eg ønskte å intervjuer vart informerte om at dei vart 100% anonymiserte, slik at ingen skulle kunne identifisere dei etter at masteravhandlinga vert utgitt (Ringdal, 2013, s. 456). To av mine første intervjuobjekt (Ali og Will) fekk skriftleg informasjon i forkant. Victor fekk munnleg beskjed over

telefon, for at eg skulle vere sikker på at all informasjon vart forstått. Informantane Malik og Omar fekk informasjon på mail, men også munnleg, rett før intervjuet. Eg skreiv også i informasjonsskrivet at deltaking i prosjektet sjølvsagt var frivillig, og at kandidaten kunne trekkje seg frå prosjektet når som helst, utan å måtte gje noko forklaring på dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Eg bad også om løyve frå kandidatane om å få dokumentere intervjuet med lydopptak, noko eg også spurde om rett før intervjuet starta (Ringdal, 2013, s. 244). Det var sjølvsagt ein føresetnad at intervjuet skulle slettast når masteroppgåva vart levert. Informert samtykke frå informantane er eit krav som sjølvsagt må oppfyllest (Danielsen, 2013, s. 144). Eg gav alle informantane kopi av vedlegget mitt, «Informert samtykke», som dei skulle lese og skrive under på før intervjuet skjedde. Eg fortalde dei også munnleg at dette innebar at eg kunne skrive om deira erfaringar i mi masteroppgåve.

#### **4.9.3 Anonymitet**

Konfidensielle opplysningar i forskinga inneber oftast at private data som kan identifisere informanten, ikkje skal avslørast (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Dette har eg tatt omsyn til i oppgåva mi, då det er viktig at ikkje andre skal kunne finne ut kven eg har snakka med, og slik sikra anonymiteten til informantane (Dalen, 2011, s. 102). Dalen (2011, s. 102) viser til at forskarar ofte står overfor eit dilemma når det kjem til konfidensielle opplysningar om informantar. Dette kan vere fordi forskaren ønskjer å framstille resultat slik at dei verker truverdige med omsyn til informantens identitet (Dalen, 2011, s. 102). Omsynet til anonymisering må vegast opp mot omsynet til transparens, og det at lesaren treng informasjon om informanten for å kunne danne seg et bilete av personens livsforteljing. Sistnemnde er spesielt viktig når ein tar i bruk narrativ metode. Eg har forsøkt så godt som mogleg å balansere desse to omsyna i prosjektet mitt (Dalen, 2011, s. 102).

I kvalitative undersøkingar er det vanleg å bruke alias eller pseudonym for å sikra informantane sin identitet (Creswell, 2014, s. 99). Sidan Hordaland er eit relativt lite samfunn, har eg valt å ikkje ta med namn på informantar og heller bruke pseudonyma: Victor, Malik, Ali, Will og Omar. Alder kan også vere med på å avsløre kven informanten er, og difor har eg utelatt dette. Men eg har likevel valt å ta med ein tabell som viser om informanten er over eller under 25 år og kva for fylke informantane bur i, i dag. Igjen grunna anonymitet, har eg valt å ikkje avsløre landa informantane er fødde i,

og heller avsløre kva område eller verdsdel dei kjem frå. Eg har også valt å ta med kva type vidaregåande skule informanten gjekk på, om det var yrkesskule eller allmennfagleg. Sidan eg har tatt omsyn til informantane mine, slik at dei ikkje kan bli identifiserte når ein tilfeldig person les oppgåva mi, har eg på denne måten sikra deira konfidensielle opplysningar (Ringdal, 2013, s. 459). Likevel har eg reflektert over at eg ikkje klarte å få tak i informantar gjennom «ytre instansar», berre gjennom eigne nettverk. Det kan difor tenkjast at om vedkommande som hjelpte meg med å få tak i informant, les denne oppgåva, kan han/ho finne ut kven akkurat den informanten er, om personen kjenner informanten i noko grad.

Eg vil vidare gå inn i funnkapittelet mitt, der eg blant anna har tatt føre meg mine informantars anonymitet, samstundes som eg har tatt med ulike beskrivingar og utsegn frå informantars narrativ.

## 5. Mine informantars narrativ

Eg skal i denne funndelen beskrive Victor, Malik, Ali, Will og Omar sine erfaringar og forteljingar. Eg har då valt å presentere ein og ein informant sitt narrativ.

### 5.1 Victor

Victor kom til Norge i 3-4 års alderen, frå eit land i Sør Amerika. Han kom til Norge med foreldra og søskena sine. Victor fortel at han gjekk i barnehagen i heimlandet sitt, men at han ikkje hugsar noko frå den tida. I heimen i Norge snakka han morsmålet sitt med foreldra, medan han snakka både morsmål og norsk med søskena sine, og slik er det framleis i dag. Han fortalde at han elles lærde språket av å vere ute, der han hang med kameratar i burettslaget, og samstundes lærde språket ved å sjå på TV. Victor likte også å spele fotball. I oppveksten hans opplevde han at det stadig var mykje krangling i familien, og at dette var eit utriveleg miljø å vere i. Han hadde dårleg kontakt med fleire familiemedlemer. Han beskriv foreldresituasjonen som «(...)mykje krangling, surheit og mykje elendigheit(...)». Då han kom inn på søskenrelasjonen fortalde han:

*«(...) Hadde liksom ikkje så mykje kontakt med dei. Var aldri: korleis går det med deg på skule? Alt var liksom så anonymt (...). Eg fekk aldri vite så mykje om dei. Dei hadde sine venner (...). Det er en jævleg spesiell oppvekst eigentleg. Vi hadde ikkje så mykje kontakt eigentleg. Me åt i lag, men det var aldri noko eg kunne skryte over, min familie (...), korleis det var».*

Victor fortel også at det var lite kjærleik i heimen og at han generelt sett ikkje opplevde så mykje bra. Då Victor byrja i grunnskulen var han seks år gamal, og i denne perioden skilde foreldra seg. Han fortel at dette var ein alminneleg skuleklasse, der han blant anna måtte lære seg både nynorsk og bokmål. Nynorsk synest han framleis er vanskeleg. Han hadde ikkje noko ekstra norskopplæring i eller før skulen. Han fekk likevel morsmålsundervisning, men dette var ikkje før i fjerde-femte klasse. Fordi Victor hadde dysleksi, blei han tatt ut av klasseromsituasjonen fleire gongar.

På ungdomsskulen byrja Victor å skulke skulen, og ikkje bry seg så mykje om skulerelaterte ting. Han fortalde «Eg fekk berre dårlege karakterar, fordi eg gav faen». Dette kunne også ha ein samanheng med at han hamna i eit dårleg miljø. Allereie i

åttande klasse byrja han med festing, drikking, røyking og piller. Då eg spurde han korleis han hamna i dette miljøet, fortalde han at mange på hans eigen alder, fleire som han gjekk på barneskulen med og som budde i nærleiken, dreiv på med slikt. Det var eit stort miljø, og då «vart det berre slik». Likevel forklarar han at dei som budde bak Fanatorget, og var frå «skikkelege familiar» heldt seg unna rus. Victor såg altså ikkje på seg sjølv som ein som kom frå «skikkelege familiar». Det å oppleve å tilhøyre eit sosioøkonomisk lågare sjikt, har truleg påverka sjølvforståinga hans. Han fortel at det var ei anna gruppe venner som etter kvart fekk han ut av det dårlege miljøet. Dette er han taknemleg for i dag, då han har sett kva som har skjedd med fleire av dei som fortsette med rus. Han fortel at mange av dei er narkomane i dag, bur heime med foreldra, går på NAV og slit ekstremt mykje. Han fortel også at fleire har døydd av misbruket, blant anna ein nær kamerat som Victor vaks opp med. Han seier vidare:

*«(...) Det er ein av grunnane til kvifor eg er blitt som eg har blitt. Eg har sett mykje, eg har opplevd mykje, eg har ikkje hatt så mykje bra kjærleik i heimen, slite generelt, så har det berre bygd seg opp, at eg må klare meg sjølv heile tida. Mykje problem og mykje greier. Eg trur det som har skjedd med meg, har gjort at eg har slite på skulen og slite generelt».*

I dette utdraget skaper Victor ein narrativ samanheng mellom det å ikkje ha fått så mykje kjærleik i heimen, hatt problem med dårlege miljø og dermed slite på skulen. I tillegg til at han sjølv kom opp i eit uheldig miljø då han gjekk på ungdomsskulen, var det også eit dårleg miljø i klasserommet. Victor hadde aldri sjølv blitt utsett for mobbing, diskriminering eller rasisme, men han fortel at fleire gutar vart mobba i klasserommet på ungdomsskulen. Victor fortel at han var den einaste med utanlandsk bakgrunn i klassen, og at gutane som vart mobba var norske. Her er Victor si framstilling av det dårlege miljøet i klasserommet. Her kan han gjerne bli oppfatta som litt tvetydig, når han omtaler si eiga rolle:

*«(...) Det var dei andre som mobba han. Han hadde mykje krøllete hår. Han blei mobba(...). Men eg mobba han ikkje. Men einaste eg hugsar var å hive tyggisen min på håret hans. Eg blei då sendt til rektor. Men... Eg sa unnskyld til han då. (...) Dette skjedde i 8 klasse. Allereie då eg kom i 9. klasse, var det ein annan som blei mobba i klassen. Men eg mobba han ikkje, det var berre at eg sa stygge*

*ord til han (...). Dei kalla han for mykje forskjellig (...). Etterpå såg eg at nokon var på han... Etterpå sa eg til dei andre: ikkje gidd å plaga han... Dei kalla han for mykje forskjellig. Eg sa unnskyld til han og prata med han seinare, at det ikkje var meininga, og alt det der».*

Fordi Victor ikkje klarte å oppføre seg på ungdomsskulen og sidan han hadde eit stort fråvær, måtte han ta opp att 10. klasse. Dette gadd ikkje Victor, og han var fast bestemt på at han ikkje ville fortsette. Han droppa difor ut, men byrja i vidaregåande to år seinare. Før han skulle velje vidaregåande opplæring, opplevde han at han ikkje fekk tilstrekkeleg hjelp av rådgjevingstenesta på ungdomsskulen. Eg spurde han korleis han opplevde rådgjevingstenesta då han skulle velje vidaregåande skule, og då svara han:

*«Heilt elendig, heilt jævleg. Eg hugsar berre eg fekk eit ark der eg skulle skrive tre-fire val. (...). Trur ikkje eg fekk noko rådgjevingstime. Nei eg fekk ikkje det. Det kan vere eg ikkje hugsar noko av det, men eg hugsar berre eg fekk eit ark eg skulle skrive ned kva eg ville søke på, ulike skular, eg visste ikkje kva eg ville, så eg berre søkte på all mogleg (...).»*

Victor opplevde altså at rådgjevingstenesta ikkje var god nok då han skulle velje vidaregåande. Då han starta i vidaregåande fortsette han som før, blant anna mangla han skuleengasjement og motivasjon. Victor syntest også, som i grunnskulen, at det var utfordrande å komme seg på skulen. Vidare legg han til at han fungerte mykje betre med praktisk arbeid enn på skulebenken:

*«Ja! Fordi eg var skulelei, vart det eit helvetes stort fråvær. Angrar ikkje på det i dag, at eg har droppa ut. Eg fann aldri ut kva eg ville bli. Til den dag i dag, veit eg framleis ikkje det, eg berre jobbar for å gjere på noko. Eg liker å vere ute og gjere ting, kanskje difor eg ikkje klarte å sitje i ro og gå på skule. (...).»*

Som me ser i sitatet oppfattar Victor seg sjølv som «skulelei». Han fortel også at han rett og slett ikkje likte å gå på skule. Han mangla skuleengasjement og var ikkje motivert. Han opplevde jamleg mangel på meistringskjensle, sidan han ofte ikkje forstod alt som skjedde i timane, i dei forskjellige faga:



*«(...) Det var ikkje alltid eg forstod dei tinga. Til dømes som i matematikk eller andre fag. Det var ikkje så veldig lett, syntest eg. Det var veldig vanskeleg».*

Då eg spurde kva han trur var årsaka til at han slutta i vidaregåande, svara han:

*«Eg likte ikkje å gå på skulen så mykje. Eg fekk ikkje all hjelpa eg trengde på ein måte... forstå språket og faga. Språket var no greitt. Av og til, framleis i dag, er det ord som eg ikkje forstår. Nokre ord forstår eg då. Men kanskje eg slit med å forstå ting. Eg veit ikkje, kanskje det er fordi eg slit med å forstå ting, eller bivirkningar frå ting eg gjorde då eg var yngre, inga aning».*

Sjølv om han seier at språket var greitt, så seier han også at det framleis er ord han ikkje forstår. Språk er altså ein faktor her. Han fortel også at han slit med å forstå ting. Han meiner han framleis kan ha biverknadar frå det tilværet han hadde på ungdomsskulen. Då eg spurde kva foreldra hans syntest om valet han hadde tatt om å avslutte skuleløpet, fortalde han at dei ikkje brydde seg i det heile. Han hadde heller inga aning om søskena hans hadde fullført vidaregåande, eller om dei i heile tatt hadde tatt noko skule etter grunnskulen. I dag har far hans flytta til utlandet og mor hans er også innstilt på å flytte ut av Norge.

Då eg spurde om han kunne tenkje seg å starta på skulen igjen, fortalde han at skule ikkje er noko for han og at han ikkje ville ha klart det. Likevel konkluderer han med at det kunne ha vore greitt å gå på skulen for å bli flinkare i norsk, engelsk eller matematikk, men at interessa likevel var liten. I dag jobbar Victor som fjellsikrar, i ein annan kommune. Dette synst han er greitt, men fordi han opplever at det er eit dårleg arbeidsmiljø der han er, er han likevel på leiting etter ein ny jobb. I dag har han også fått ein betre relasjon til ein yngre bror, som han også jobbar saman med. Han fortel at dersom han sjølv fekk velja kva han kunne bli, ville han helst ha vore pilot. Dette av di han då kunne ha reist og opplevd mykje. Likevel er han ikkje sikker på om han hadde passa til eit slikt yrke.

## **5.2 Malik**

Malik kom til Norge då han var 13 år, frå eit land i Midtausten. Han kom då som ein såkalla einsleg mindreårig flyktning, med bror sin og nevøen sin. Resten av søskena og

mor hans vart verande i heimlandet medan far hans døydde nokre år før han kom til Norge. Malik hadde såleis ein svært spesiell livssituasjon i Norge, ved ikkje å ha vaksne til å passe på seg.

I heimlandet gjekk han på skule fram til 6. klasse. Han opplevde der at læremetodane ikkje var spesielt effektive. Ein vanleg teknikk var til dømes å skrive ned same tekst opp til ti gongar. Han meinte også at det ikkje var nokon fagleg samanheng og progresjon i det han lærte på skulen der han vaks opp. Likevel opplevde han at den sosiale delen av skulen var betre i heimlandet, då han der var vand med at folk var meir opne og innstilte på å hjelpe til. Det var blant anna vanleg å besøke kvarandre etter skulen og gjere lekser og liknande i lag. Dette opplevde han ikkje i Norge, då nordmenn, slik han oppfatta det, kunne verke meir «kalde» enn andre. Mellom anna difor har han også i dag hovudsakleg kameratar som ikkje er fødte i Norge, seier han sjølv. Men når han skulle samanlikna læremetodane i skulen i heimlandet og i Norge, opplevde han den norske metoden som mykje meir effektiv. Malik var spesielt nøgd med progresjonstenkinga i den norske skulen, der faga kvart år bygde naturleg på det ein hadde lært året før.

Då Malik først kom til Norge, budde han i eit anna fylke enn i dag. Der budde han i eitt år, før han flytta til Hordaland. I tillegg til å komme til eit nytt land, utan foreldre, hadde han ikkje gyldig ID frå heimlandet, noko som medførte at Malik byrja på eit klassetrinn som var for elevar tre år yngre enn han:

*«Eg hadde jo ein spesiell bakgrunn då, fordi då eg kom til Norge så hadde eg ikkje noko papir med meg på kor gammal eg var, så dei sette jo meg ned tre år yngre enn det eg egentleg var. Så eg gjekk jo i klasse med folk som var mykje yngre en meg (...).»*

Dette er truleg ei oppleving som har prega skulegangen hans. I tillegg fekk Malik også ein tøff start i det norske skulemiljøet, sidan han vart mobba av medelevar på grunn av bakgrunnen sin:

*«(...) Eg hugsar det var ein gong me spelte volleyball, ho [ei jente i klassen] likte å vere saman med meg fordi eg smilte og lo heile tida, og hadde det gøy og brydde meg ikkje om noko. Så vart ho mobba av sine venner fordi ho snakka*

*eller hang med meg. Det var ja, det er ikkje alltid ein treng å forstå språket for å skjønne. Du kan forstå om ein person baksnakkar eller mislikar. Eg var jo eit barn, sant. Men det er jo dessverre sånn i dag og. Det er mange norske som ikkje er vande med å akseptera andre religionar eller bakgrunnar (...)».*

Sitatet tyder på at Malik opplevde rasisme og mobbing då han først kom til Norge. Han var overtydd om at dette skjedde fordi han var muslim. Sjølv fortalde han at opplevingane ikkje påverka han, men at han var uroa over korleis haldningar i media kunne spele inn i samfunnet, og kor mykje redsle slike haldningar kunne skape. Han brukte då døma: Om du er muslim, slår du kona di, og du er truande til å sprengje deg sjølv i lufta når som helst. Han opplevde at det er vanskeleg å vere muslim i Norge i dag. Men Malik fortel og at han utanom mobbeepisoden då han først kom til Norge, ikkje har opplevd mobbing eller rasisme. Han seier også at han ikkje har blitt prega av situasjonen i ettertid, noko som kan vera vanskeleg å tru. Han fortel vidare at han har blitt invitert i alle bursdagar i klassen.

Malik hadde både ekstra norsk- og morsmålsopplæring før han byrja i skulen. Sjølv om han lærde mykje norsk den første tida i Norge, fortel han sjølv at han gav opp å lære meir av språket etter tre år. Dette meinte han hadde samanheng med at han ikkje var motivert til å lese og heller ikkje hadde ro i kroppen. Han slutta difor å lese nyheiter og var gradvis mindre på skulen. På ungdomsskulen vart også bokleg lærdom skifta ut med basketball, noko han elska å drive på med i fritida. Då eg spurde han om han hadde mykje fråvær, fortalde han at han var ein av dei elevane med mest fråvær i klassen, sjølv om han budde så nær at han kunne sjå skulen frå vindauget heime. Dette mønsteret går igjen i vidaregåande. Malik hadde også ein kortare ungdomsskule enn folk flest, noko som skuldast ein sær s uvanleg situasjon:

*«(...)då eg fekk fiksa alderen min etter nokre år, gjekk eg i 8. klasse. Eg hoppa då over 9- og 10. klasse og begynte rett i vidaregåande. Og då sat eg der som ein dummer og ikkje skjønnte noko ting. (...) Så det var kanskje ein av dei gode grunnane som gjorde at eg droppa ut av skulen fordi eg følte at eg ikkje hørde til der. Eg mangla [kunnskaps-] hol, eg mangla mykje kunnskap. Det var ikkje mogleg å ta igjen. Det er snakk om mange års skuleerfaring (...)».*

Dette er ei sterk forteljing, der det norske skuleverket berre tok omsyn til alder, og ikkje til kunnskapsnivå då dei plasserte Malik i vidaregåande, og lot han hoppa over 9. og 10. klasse. At Malik gjekk glipp av to viktige skuleår, førde sjølvstilt til eit stort kunnskapshol og til at han sjølv kjende seg «dum» i den nye klassesituasjonen. Då eg spurde om han fekk hjelp av rådgjevingstenesta til å velja vidaregåande skule, opplevde han deira bidrag som dårleg og til lite hjelp:

*«Eg følte ikkje det var noko å skryta over for å seie det sånn [rådgjevingstenesta]. Eg følte ikkje dei var gode nok til å informere. Dei spurde spørsmåla kva har du lyst til å bli?. Men det var jo akkurat det eg ikkje visste (...). Det er litt lettare sånn som no å vite kva ein vil bli. Ein kan lese seg opp, tingen er når eg var yngre og gjekk på ungdomsskulen og sånn, så var eg ikkje flink til å undersøke på eiga hand. Eg hadde ikkje familien min som kunne hjelpe med «dette hadde du passa til» liksom. Eg ville bli basketballstjerne, eg. Eg var jo ein av Bergens beste».*

Malik er altså ikkje nøgd med rådgjevingstenesta. I sitatet kjem det også fram at han heller ikkje hadde andre vaksne til å rettleie seg. Rådgjevingstenesta burde difor vera ein spesielt viktig hjelpeinstans i eit slikt tilfelle. Sjølv om Malik var eit stort basketballtalent, noko som også kjem fram i sitatet, opplevde han likevel mangel på meistringskjensle når det kom til norsk språk i vidaregåande. Dette førde med seg at språk vart ei utfordring i klasserommet:

*«Det var mykje eg ikkje skjønnte. Fordi mitt språk var jo begrensa, sant? Eg kunne jo gatespråket (...). Men det akademiske språket var liksom ikkje heilt meg(...)».*

At andre i klassen hadde eit større vokabular enn sitt eige, meinte han kunne ha samanheng med at han aldri las bøker. Han fortalde at han berre hadde lese ei bok i vaksen alder, og at boka handla om flyktningar. Denne boka lånte han, for å sjå om andre som hadde kome til Norge som flyktningar hadde liknande erfaringar som seg sjølv. Han opplevde, både på ungdomsskulen og på vidaregåande, at det kunne vere vanskeleg å omsetje norske ord til morsmålet. Malik hadde vanskar med å forstå kva enkelte ord betydde. Dette fortalde han hadde samanheng med at morsmålet hans var

svært ulikt norsk. Også den dag i dag kan han oppleve at han treff på nye ord som han ikkje fullt ut forstår. I tillegg til at han opplevde det norske språket som vanskeleg og hadde store kunnskapshol frå ungdomsskulen, var det også ein annan faktor som gjorde det vanskeleg for Malik, nemleg at han var åleine:

*«Det var utruleg vanskeleg å sitje heime åleine og lese. Eg hadde ikkje nokon som kunne vise meg «sånn skal det gjerast», og eg, ja, eg stolte ikkje på meg sjølv, og eg tok meg ikkje tid til å prøve i det miste. Altså det var nesten ikkje prøving. Eg fekk utlevert bok på skulen som eg leverte like fin tilbake sånn som den var, eg berre bladde gjennom den og såg på bilde og slikt».*

Her kjem det igjen fram at Malik ikkje har vaksne til å passe på eller rettleie seg. Det kjem fram i fleire sitat at han opplevde dette som vanskeleg. At Malik ikkje har hatt foreldre i Norge har utan tvil vore ein faktor som har spelt inn på kvifor han opplevde det norske studieløpet som utfordrande. Sidan han ikkje hadde fullført vidaregåande opplevde han at det var svært vanskeleg å få seg jobb. Sjølv om han hadde kunnskapen, hadde han ikkje utdanninga:

*«(...) Uansett kva for jobb eg søker så er det i konkurranse med hundrevis av folk med høg utdanning, så min søknad blir jo berre liggjande i botnen. Det er jo konkurranse i det. Om det ikkje er konkurranse på karakterar i skulen så er det det på jobb. Det er jo det ein studerer for».*

Etter at Malik i vaksen alder oppdaga det var vanskeleg å få den jobben han ønskte seg utan utdanning, fann han ut at han ville ta heile vidaregåande på nytt, i løpet av eitt år. Men denne gongen hadde han eit mål, nemleg å bli lege. Denne gongen gjekk han på intensivt gymnas kvar dag, las og skreiv kvar dag og var opptatt av å få gode karakterar. Tidlegare hadde han slutta på to ulike yrkesskular, men denne gongen presterte han å fullføre allmennfagleg på eitt år. Han opplevde at dei andre i klassen jobba hardt for å få karakteren seks i alle fag. Malik ville ikkje vere den einaste som sat igjen med karakter tre og fire, og la difor eit stort press på seg sjølv om at han måtte jobbe ekstra hardt:

*«Eg hadde ikkje tid til ein drit. Eg måtte slå av mobilen heile året og gjekk rundt med ein gammal mobil, eg sletta Facebook og alt. Eg la vekk alt. Så det var*

*skule åtte timar, så var det lese og skrive og gjere oppgåver heilt utover kvelden til klokka tolv, så sov eg. Dagen etter så var det det same. Sånn var det heile året. Til og med då sommaren kom var eg sliten i hovudet. Eg var mentalt sliten i hovudet. Det tok knekken på meg, men det var verdt det. Fordi eg lærte ganske mykje, og eg var ganske motivert. Eg følte meg bra når eg gjekk på skulen, for å sei det sånn, og det gjer eg til og med i dag. Men den følelsen hadde eg ikkje då eg var yngre. Så det var greitt at det kom no. Betre seint enn aldri».*

Med skulebakgrunnen til Malik, var dette ein stor prestasjon. Han var både skuleengasjert og motivert då han tok opp igjen vidaregåande skule i vaksen alder. Denne gongen møtte han på skulen kvar dag, og jobba vidare med skulearbeid etter skuletid. Han fortel også at han ventar på å komme inn på legestudiet til hausten. Dette var også målet med alt det harde arbeidet han gjorde då han tok vidaregåande.

Malik avsluttar intervjuet med ein refleksjon over kvifor han trur fleire innvandrarakar opplever skule og språk som ei utfordring. Sjølv om han reflekterer over andre, kan det likevel sjå ut som Malik også baserer sitatet på egne erfaringar:

*«(...) Men eg ser jo at mange utlendingar kjem til Norge og slit med norsk eller generell skule; det er ein del ting som gjer det. Dei kjem frå fattigdom. Dei har foreldre som ikkje har studert, og dermed vil ikkje barna studere heller, dei har berre gått i generasjon med jobb-jobb-jobb for å forsørge. Så er det dei som kjem frå krig-land og sånn, og då er ikkje hovudet heilt bra, og alt er nytt. Det er veldig tøft. Det er ikkje berre-berre».*

### **5.3 Ali**

Ali kom til Norge som ni-åring, frå eit land i Midtausten. Han kom då saman med foreldre og søsken. Dei har han hatt god relasjon til både då han var ung og fram til i dag. Ali gjekk i barnehagen i heimlandet, noko han fortel at han hugsar lite av. Ali gjekk også dei første åra på grunnskulen i heimlandet sitt, før han kom til Norge. Sjølv om han opplevde at skulen i heimlandet og Norge «gjekk i det same», som han seier, nemner han at det var meir song og musikk på skulen i heimlandet. Då han først kom til Norge var han bevisst på å lære seg språket:

*«Eg prøvde å snakke norsk heile tida. Målet mitt var å lære meg norsk så eg prøvde å snakke norsk heime med mine søsken, og ja. Vi fekk også beskjed om frå foreldra mine at det kunne vere lurt å snakke med kvarandre, så då er ein ikkje redd for å seie noko feil, for når man snakker med andre er man kanskje redd for å seie noko feil eller at det skal bli forstått feil. Det er det ikkje med søskena, då kan du snakke fritt».*

Dette sitatet indikerer at Ali har hatt ganske ressurssterke foreldre som hjelpte barna til å bli integrerte og til å lære seg språket. Før Ali byrja på skulen hadde han eit halvt år med ekstra norskopplæring. Han hadde samstundes morsmålsopplæring. Då eg spurde om han var nøgd med dette, svara han at på den tida var han mest opptatt av å lære det norske språket, og at han allereie kunne morsmålet sitt veldig godt. Han var difor ikkje like opptatt av morsmålsundervisninga. Dette kan ha samanheng med at foreldra oppmoda han til å fokusere på å lære det norske språket. Då han byrja i den norske grunnskulen opplevde han at det var vesentlege forskjellar frå skulen der han hadde fått ekstra norskopplæring og morsmålsundervisning:

*«(...)På den skulen eg gjekk på før, og hadde norsk opplæring og alle hadde utanlandsk bakgrunn, var det meir ope kanskje. Det var litt meir lukka [i den norske skulen], at folk var meir innestengde, om du skjønner kva eg meiner... Nokon var jo flinke til å ta kontakt og sånn derre, men det var ikkje alle som var det. Så det var noko eg merka. (...)».*

Sitatet indikerer såleis at det var vanskelegare å skaffe norske venner enn andre som hadde innvandra sjølv. Likevel opplevde Ali på grunnskulen at han hadde mange gode kameratar, som han framleis er ven med den dag i dag. I tillegg til å spele fotball gjekk han også på karate på fritida. På ungdomsskulen var Ali ein svært plikttoppfyllande gut som gjekk på skulen kvar dag og prøvde å få så gode karakterar som mogleg. Han opplevde i tillegg å ha gode relasjonar til medelevar, at også lærarane var snille. Likevel hadde han ikkje ein god relasjon til, eller oppfatning av, rådgevingstenesta. Han gjekk bevisst ikkje til rådgeving då han hadde fått eit dårleg intrykk av denne tenesta både frå venner og eit familiemedlem:

*«Eg brukte det aldri, faktisk [rådgjevingstenesta]. Eg var aldri sånn at eg gjekk til nokon for å få rådgjeving. Men eg har høyrd historier, fæle historier om dei. Både frå mi søster og venner. Ja, dei har berre sagt at det ikkje var noko særleg å gå dit. Så veit ikkje om det berre var noko som var på den skulen eg gjekk på, eller om det var noko som var overalt, men har høyrd nokre heilt sjuke historier».*

Det kan såleis verke som om Ali bevisst ikkje gjekk til rådgjevingstenesta, då han hadde høyrd frå venner og eit familiemedlem, at dei var til liten hjelp. Likevel fekk ikkje dette konsekvensar for Ali, då han allereie visste at han ville gå i søskena sine fotspor, han ville studere allmennfag. Ali byrja på gymnaset rett etter grunnskulen. Sidan han ikkje heilt visste kva han ville bli, syntest han at dette var eit godt tilbod, der det stort sett berre var fokus på teori, og samstundes gjekk ein meir i djupna på dei ulike faga. Ali heldt oppe det gode mønsteret han hadde med seg frå grunnskulen. Han møtte fram på vidaregåande kvar dag, og prøvde å få så gode karakterar som mogleg. Likevel opplevde han i vidaregåande at han fleire gongar ikkje forstod ting i matematikktimane:

*«Eg tok jo R-matte, og då er det ofte ting du ikkje forstår i heile tatt. Men i dei andre faga gjekk det ganske fint».*

Han fortel også at den faglege biten i matematikk var den største skilnaden han opplevde frå ungdomsskulen til vidaregåande, noko som sjølvstakt kan ha samband med at han tok R-matte, den vanskelegaste matematikken. Ali fortel at utanom dette hadde han berre gode erfaringar på vidaregåande, både med snille lærarar og gode venner. Ali var likevel den einaste av søskena sine som ikkje heldt fram med høgare utdanning etter vidaregåande. Dette var blant anna fordi han fekk eit jobbtilbod han ikkje ville seie nei til. Likevel prøvde han først ut ulike fag, blant anna sosiologi og bioingeniør-utdanning, men opplevde at dette ikkje var noko for han. Han fortel at foreldra ikkje var så glad for at han slutta på høgare utdanning. I dag jobbar han som servitør på ein «finare» restaurant i Bergen. Då eg spurde han om han treivst med dette svara han:

*«Ja, det er kjempegøy. Ja, alltid kjekt møte nye folk. Så det synest eg er ganske kult. Viss du gjer ditt beste, får du det alltid til».*



I dag er draumen å opne sin eigen restaurant, og Ali har allereie mange ulike idear om korleis den skal vere. Utanom å jobbe på restaurant liker han også å omgåast familie og venner. Han er framleis god venn med gutane han gjekk på grunnskulen saman med. Sjølv om nokre studerer andre stader i landet, medan andre er i militæret, set dei likevel av tid til å møtast, ta ein kaffi og prate når dei er heime. Sidan han har mange slektningar i heimlandet, ønskjer han å besøke dei om ikkje alt for lenge. Han fortel at det har blitt ei stund sidan sist han var i heimlandet; han hadde ikkje hatt tid sidan han hadde jobba så mykje. Likevel ville han prøve å få tid til å ta ein tur sommaren 2019.

#### **5.4 Will**

Will kom til Norge som tre-åring frå eit austafrikansk land. Han kom då med foreldre og søstrene sine. I heimen snakka han og søstrene hovudsakleg norsk med mora, slik at ho også skulle lære språket, medan far hans jobba i utlandet. Då Will kom til Norge kunne han allereie snakke tre afrikanske språk, men han fortel at han i dag berre hugsar det eine språket. Han fortel at han hadde eit halvt år med ekstra norskopplæring før han byrja i vanleg skule. Då eg spurde om han hadde morsmålsundervisning fortalde han at han ikkje hadde dette. Han trudde ikkje norsken hans ville ha vore like bra i dag, om han i tillegg måtte fokusere på eit anna språk i skulen, i tillegg til norsk.

Will hadde mange gode venner på grunnskulen. Sjølv om han følte at han ikkje kunne vere like «open» som han eigentleg var, treivst han godt i skulen. I tillegg til å spele fotball spelte han også saksofon og dreiv med symjing. Han opplevde to gonger på fotballbanen at nokon ropte krenkande ord til han. Likevel forsvara han dei og sa «dei var jo berre barn» og trudde ikkje dei visste kva ordet betydde ein gong. Han fortalde også at han berre hadde opplevd dette to gonger. Dette meinte han eigentleg var lite, sidan han hadde budd i Norge sidan han var tre år gammal. Sjølv om Will hadde gode relasjonar til både lærarar og medelevar, opplevde han at rådgjevingstenesta i tiande klasse ikkje var god nok. Han deler difor ein historie om kameraten sin som tydelegvis heller ikkje hadde fått god nok hjelp:

*«(...)Eg har tre veldig gode kompisar, og alle dei droppa ut. Han eine har ein veldig god historie på ein måte. Dei har jo fått ganske lite informasjon. Han kom til Norge då han begynte i 8. klasse, gjekk der i to år. Han hadde ikkje fått noko som helst informasjon om VGS. Han hørde ordet helse, og tenkte om han gjekk*

*helse blei du sikkert lege og sånn, så det var det han hadde lyst til og valde difor helse. Men det er jo ikkje litt det han blir. Ja-ja-ja, det er mange som ikkje får nok informasjon på ungdomsskulen».*

Will fortel altså at rådgjevingstenesta ikkje er tilstrekkeleg god, og at elevar ikkje får god nok informasjon på ungdomsskulen. Han byrja sjølv på yrkesskule etter vidaregåande og fullførte skuleløpet. Likevel opplevde han nokre forskjellar frå grunnskulen til vidaregåande:

*«Du har så mykje friheit (...). Du tar dine egne val (...). Så har du jo valt noko du er interessert i. Eg valde service då, noko eg er interessert i. Så då ville eg følgje meir med på skulen (...) sidan dette var noko eg hadde valt sjølv».*

Den største skilanden frå ungdomsskulen til vidaregåande, opplevde Will var den store fridomen, og at han faktisk hadde valt noko han interesserte seg for. Ein av grunnane til at han valde serviselinja var fordi at det var fleire praksisdagar i veka, og ikkje berre teori. Då han byrja i vidaregåande vart han også positivt overraska over at han kjende fleire i klassen, noko som ikkje var planlagt. Will opplevde både grunnskulen og vidaregåande som sosiale arenaer, at det var kjekt å gå på skulen, sidan ein då kunne møte vennene sine. Han meinte det var ein klar samanheng mellom trivsel og det at han hadde så få fråværsdagar i skulen. Will var også opptatt med å få gode karakterar, sjølv om han opplevde at matematikkfaget kunne vere utfordrande, til tider. I desse timane kunne det skje at Will ikkje forstod alt som skjedde:

*«Det skjer ganske ofte i matte-timane for eksempel. Men eg trur dette var det einaste faget eg faktisk sleit med. Så viss eg ikkje følgde med så klarer... viss eg på ein måte droppar litt ut av det læraren seier, klarer eg ikkje følgje med resten av timen, for då forstår eg eg ikkje kva det går i».*

Dette sitatet gjev truleg ei veldig treffande beskriving av dei erfaringane mange innvandrelevar har, med det å ikkje klare å følgje med på kva som skjer i timen, dersom ein «dett litt ut» og ikkje får med alt læraren seier. Dette gjeld både i grunnskule og i vidaregåande. I dag tar Will opp igjen fag frå vidaregåande, då han ønskjer å forbetre karakterane sine. I tillegg til dette jobbar han også i ein daglegvarebutikk. Til

hausten er planen å starte på skulebenken igjen og studere eigedomsmekling. Han har framleis gode relasjonar med familien.

## 5.5 Omar

Omar kom til Norge som 22-åring, frå eit land i Aust-Afrika. Han kom då åleine, utan søsken og foreldre. Dette opplevde han som tøft i starten, men han vart vand med det og lærte seg å godta situasjonen. Han har heile tida hatt kontakt med familien på telefon.

I heimlandet likte Omar spesielt godt å spele fotball med kameratar i nabolaget, dette gjorde dei gjerne fleire timar om dagen. Elles gjekk han i barnehage, grunnskule, vidaregåande og tok høgare utdanning i heimlandet. Omar skil seg såleis i stor grad frå dei andre informantane mine, då han allereie hadde teke høgare utdanning innan rekneskap, før han kom til Norge. Han fortel at han hadde ein bra oppvekst saman med familien, men at det likevel var tøffe tilstandar på skulen. Det fekk ingen konsekvensar om eit barn vart banka opp av medelevar i skuletida. Omar fortel at om barnet sa i frå til foreldra om slikt, var det vanleg at foreldra spurde kvifor barnet ikkje svara med same mynt og banka opp dei som gjekk til åtak. Det var også vanleg at læraren slo elevane med ein pinne dersom elevane ikkje kunne leksene godt nok. Omar fortel at det ofte var dei i klassen med dårleg kapasitet, eller som hadde mindre kunnskap enn andre, at lærarvalden gjekk hardast utover. Han presisterte at ein måtte vere flink, for å gå på skule i heimlandet sitt. Etter at Omar starta i 5 klasse på grunnskulen vart alle elevane tvungne til å byte undervisningsspråk til engelsk, noko elevane måtte fortsette med i heile det vidare studieløpet. På vidaregåande og høgare utdanning var det stor konkurranse om skuleplassar for elevar. Elevane fekk ikkje fleire sjansar om dei strauk i eit fag, då gjekk skuleplassen til andre.

Då Omar først kom til Norge vart ingen av papira hans om utdanninga han hadde frå heimlandet, godkjent. Han måtte difor ta opp igjen både vidaregåande og høgare utdanning, men først måtte han byrja med to år ekstra norskopplæring. Her lærte han blant anna norske uttrykk og mykje om sjølve integreringsprosessen. Likevel hugsar han godt at han syntest det norske språket høyrdest veldig vanskeleg ut og han var redd for at han aldri kom til å lære det. Likevel lærde han språket relativt fort, sjølv om det i starten på vidaregåande kunne vere litt problematisk:

*«Først og fremst, språket har jo veldig mykje å seie. Etter at eg var ferdig med språkskule til vaksenopplæring, var det krise. Naturfag som er heilt, ja, på norsk.(...) Mange ord som ein aldri har høyrte før, men viss ein vil så klarer ein det.(...). Viss du kan innhaldet og konseptet, er det det som er viktig. Det var berre norsklæraren som var oppteken med grammatikk. (...) Etter at eg visste at konseptet var viktig, så var det greitt å kunne sjå videoar på You-tube, og kom veldig raskt gjennom det. Ein finn løysingar på det».*

Sjølv om han opplevde det norske språket som utfordrande i skulesamanheng, opplevde han likevel at det var lettare for han å lære språket enn for andre. Sjølv meiner han at dette kom av at han allereie kunne engelsk, i tillegg til at han hadde skulebakgrunn frå heimlandet sitt. Omar hadde lært seg ulike teknikkar om korleis han skulle lese, og kor mange ord han skulle pugge kvar dag. Han opplevde at andre gutar frå afrikanske land hadde større problem enn seg sjølv med det norske språket, noko han meinte hadde samanheng med mangel på utdanning frå heimlanda deira, og lite engelskkunnskapar. Omar meinte norsk ligg nær opp til engelsk, og engelskkunnskapane han hadde gjorde det lettare for han å lære seg norsk. Han opplevde også at dess eldre ein blir, dess vanskelegare kan det vere å lære eit nytt språk. Sjølv om Omar hadde ulike læringsstrategiar for å ta til seg det norske språket, syntest han også at ein kunne lære det norske språket på ein effektiv måte ved å kommunisere med andre. Likevel opplevde han at det ikkje alltid var like lett å finne nokon å snakke norsk med:

*«Ja, det som er bra er at ein lærer språk ved å kommunisere med folk. Slik lærer ein dei viktige uttrykka, det har eg lært på jobb kanskje. Litt betre. Men også skaffe venner og. Eller litt vanskeleg å finne nokon du kan snakke med, men eg hadde ein flyktningguide som er frå Trondheim, så eg fekk mykje hjelp frå han».*

Dette sitatet viser at Omar opplevde at det vanskeleg å bli venner med nordmenn, noko som kanskje indikerer at det ikkje var så lett for Omar å bli inkludert i Norge. Sjølv om Omar syntest det var kjekt og sosialt på den ekstra norskopplæringa han fekk, følte han at det var meir struktur på skulen, der han tok vaksenopplæringa. Han la vekt på at det der var lettare å konsentrere seg og jobbe godt. Då eg spurde han om han fekk noko hjelp frå rådgevingstenesta, til dømes då han skulle velje vidareutdanning, fortalde han

at det fanst, men at ein måtte finne ut av alt på eiga hand. Han la til at han sjølv ikkje fekk hjelp, men at alt det han hadde bruk for kunne finnast på internett.

Då eg spurde Omar om han hadde opplevd rasisme i Norge svara han først nei. Men etter at han hadde tenkt seg om svara han likevel at han hadde opplevd dette på ein sjukeheim der han hadde ein helgejobb. Han la til at sidan dette kom frå eldre, demente menneske tok han seg ikkje nær av det. I løpet av studietida si i Norge, var han svært skuleengasjert, innstilt på å lære og møtte på skulen kvar dag. Han fullførte vaksenopplæringa og byrja deretter på høgare utdanning. Då eg spurde kva som motiverte han til å fullføre vidaregåande, svarte han:

*«Det er faktisk fleire faktorar. Eg hadde utdanning frå før, der eg studerte rekneskap. Men det er litt vanskeleg å finne jobb når ein studerer det. Både i heimlandet og her. Det er jo jobbmoglegheiter, men ja. Eg måtte byrje på nytt uansett. At eg integrerer, får betre jobbmoglegheiter i framtida, og får eit betre liv. Ja. Eg vil lære meir kvar einaste dag. Eg fann jo ut at tannlege var akkurat passeleg yrke og skule. Kanskje det er litt lang utdanning, men ja».*

Sjølv om han hadde rekneskapsutdanning frå heimlandet, opplevde han det som vanskeleg å få arbeid i Norge. Sidan han likevel måtte starta på nytt, byrja han såleis på ein ny karriereveg, nemleg på tannlegestudiet. Då eg spurde korleis foreldra opplevde dette, svara han:

*«Dei har ikkje høgt nivå på utdanning. Dei forstår ikkje kor vanskeleg det er. Ja, korleis ein kan gå gjennom dei vanskelegheitane, eller dei berre spør korleis situasjonen er og korleis eg lever. Det er det som er viktigast. Skule ja, kanskje dei ikkje forstår kor vanskeleg det er å kome inn på tannlegestudiet. «Tar det så lang tid, 5 år?» «er det ikkje kortare veg?». Du ser dei forstår ikkje kva det inneber. Dei har ein anna bakgrunn».*

Då eg spør Omar om korleis han sjølv synest det går på tannlegestudiet, fortel han at han kjem til å fullføre. Før han byrja, var han redd for at det skulle vere vanskelegare enn det faktisk viste seg å vere, men han frykta framleis for at det kunne bli verre på eit

seinare tidspunkt. Likevel fortel han at det ligg ein tryggleik i det at om noko skulle gå gale på ein eksamen, kan ein få fleire sjansar.

Omar opplevde skulesystemet i Norge som betre enn i heimlandet, noko han meinte hang saman med norsk økonomi generelt. Ein av fleire skilnader var at all undervisning i heimlandet gjekk føre seg på engelsk frå 5. klasse, noko han fekk bruk for i Norge. I Norge opplevde han også at vald blant elevar var ei stor sak, medan det ikkje er uvanleg at elevar i heimlandet hans sloss på skulen. I tillegg til vald blant medelevar forstod han også at nordmenn kunne oppleve det som mobbing om nokon til dømes sa: «du er ikkje smart nok til å studere». Slike utsegner var vanlege i heimlandet hans, og Omar fortalde at han sjølv ikkje ville ha reagert på om nokon hadde sagt slikt til han. Ein annan skilnad var at i heimlandet var det vanleg å bli slått av læraren om ein ikkje hadde gjort leksene, eller rett og slett ikkje hadde pugga stoffet godt nok:

*«(...) Du vert banka med ein «stick». Men ikkje alle, det var jo snille lærarar også. Men det var nokon som var heilt forferdelege. Det er jo stress, må vere flink heile tida, det hadde veldig mykje å seie».*

Lærarvald og stor konkurranse om skuleplassane førte til stort press om å prestere bra, noko som skapte stress og frykt i skulen der Omar kom frå. Sidan slike læringsstrategiar ikkje er i bruk i Norge i dag, var Omar ikkje like stressa her som då han gjekk på skule i heimlandet.

## 6. Diskusjonskapittel

Eg skal i denne drøftingsdelen av masteroppgåva gå inn på ulike tema som hadde innverknad på informantanes erfaringar frå det norske skulesystemet. Eg har her tatt føre meg dei mest framståande funna frå informantane sine narrativ, knytt til sosial ulikheit, tospråklegheit og elevens skule- og læringsmiljø. Eg har så knytt desse funna opp mot litteratur og ulike undersøkingar.

### 6.1 Sosial ulikheit

SSB viser til forskjellar grunna sosial bakgrunn i utdanningssystema. Foreldras utdanning påverkar kva studieretning eleven vel, karaktersnitt i grunnskulen og om eleven fullfører eller ikkje fullfører høgare utdanning (Danielsen, 2017, s. 135). Forsking viser til at fleire innvandrarforeldre ofte har avgrensa utdanning, dårlegare norskkunnskapar og mindre kunnskap om det norske samfunnet generelt (Frøyland & Gjerustad, 2012, s. 61). Kombinert kan dette føre til at oppveksten for innvandrarakar kan vere ulik oppveksten til majoriteten. Særleg gjeld dette når det handlar om familieførståing, forpliktingar, fritid, framtidsutsikter og forholdet mellom skule og heim (Frøyland & Gjerustad, 2012, s. 61). Eg vil no sjå vidare på mine informantars oppvekstmiljø.

#### 6.1.1 Oppvekstmiljøet

Eit trygt og godt oppvekstmiljø er viktig for alle barn (Folkehelseinstituttet, 2019). Eit interessant funn i oppgåva mi var at dei to informantane mine, som opplevde å ha ein spesielt vanskeleg oppvekst i Norge, var dei to som ikkje fullførte vidaregåande skule. Informantane hadde svært ulike oppvekstmiljø. Malik var berre 13 år då han kom til Norge, og fortalde at det var spesielt vanskeleg å ikkje ha foreldre som kunne hjelpe til med lekser og gode råd. Malik fekk såleis ikkje instrumental støtte i oppveksten, sidan han ikkje kunne få praktisk hjelp, støtte og rettleiing (Strand *et al.* 2017, s 119). Victor opplevde også å ikkje ha ein god oppvekst. Han hadde dårlege relasjonar til både søsken og foreldre, og i heimen var det mykje krangling. Det kan såleis sjå ut som om at heller ikkje Victor fekk instrumental støtte. Ali og Will gav ikkje uttrykk for at dei hadde hatt ein dårleg oppvekst, men heller det motsette, med blant anna gode relasjonar til både søsken og foreldre. Omar var vaksen då han kom til Norge, han var oppvaksen i heimlandet sitt, og gjekk heller ikkje på grunnskule i Norge, slik som dei andre

informantane. Omar opplevde at han hadde hatt ein god barndom, sjølv om han hadde hatt tøffe opplevingar i skulen i heimlandet. Han fortel at det blant anna var vanleg å bli slått av læraren, noko som førte med seg eit stort press om å prestera i skulen. Min studie viser altså variasjon når det gjeld oppvekstmiljø, og støtte frå heimen.

Eit vesentleg funn i oppgåva var at dei to informantane som hadde ein vanskeleg oppvekst, mistreivst mest i skulen. Victor var den einaste informanten som fortalde at det var mykje kringling mellom foreldra, og at han opplevde lite kjærleik i heimen. Foreldra til Victor skilte seg då han gjekk i grunnskulen. Malik kom til landet utan foreldre, noko han sjølv syntest var vanskeleg, og han opplevde i det heile lite tryggleik etter at han kom til Norge. Far til Malik døydde då Malik var svært ung. I følgje Folkehelseinstituttet (2019) har barnets oppvekstmiljø mykje å seie for om den enkelte opplever tryggleik og meistring. Familien skal syte for at barnet opplever omsorg og kjenner tillit, noko som er viktig også med tanke på ulike relasjonar barnet skal danne seinare. Konflikhtar og dårleg samspel i familien kan vere skadeleg for barnet (Folkehelseinstituttet, 2019).

Eit anna funn i oppgåva, var at dei to informantane som hadde vanskelege oppveksttilhøve i Norge, var dei som skulka skulen mest. I følgje Havik (2018, s. 70) har familiefaktorar som fattigdom, familiekonflikhtar og foreldras haldning til utdanning ein sterk samanheng med skulking. Foreldras engasjement i barnets skularbeid, heng saman med mindre skulking og lågare risiko for fråfall (Havik, 2018, s. 73). Ali og Will hadde meir støtte frå foreldra enn Victor, Malik og Omar. Omar opplevde ikkje å ha ein vanskeleg oppvekst i heimen, slik Malik og Victor gjorde. Gjennom narrativa til Victor og Malik, kan vi altså få inntrykk av at det er ein samanheng mellom oppvekstmiljø og fråvær, både i ungdomsskulen og på vidaregåande.

Eit interessant funn i oppgåva var at Ali og Will var dei to informantane som vart oppmoda av foreldra til å snakke norsk i heimen, både med foreldre og søsken, slik at dei skulle bli ekstra trygge på det norske språket. Alle informantane likte å spele fotball på fritida, men Malik likte endå betre å spele basketball. Ali og Will dreiv også på med fleire andre fritidsaktivitetar innan sport og musikk. For dei var språket ikkje til hinder for å kunne følgje undervisninga. I følgje kulturteorien, kan dette ha samanheng med at dei to i større grad enn dei andre informantane kunne omgåast andre vaksne enn



foreldra, på dei fritidsarenaene der Ali og Will var. Slikt samvær er blant anna med på å forme elevens vokabular, korleis ein lærer å snakke med andre vaksne, noko som igjen er av stor verdi i skulen (Bøyum, 2016, s. 31).

I informantane sine forteljingar var det stor variasjon i kor høgt foreldra verdsette utdanning. Dette kan ha samband med verditeorien om at når foreldra sjølv ikkje har høgare utdanning, vert ikkje utdanning alltid like positivt omtalt som hos dei foreldra som har slik utdanning (Bøyum, 2016, s. 27). Likevel viser NOVA – rapport 5/12 at innvandrarar sjølv opplever at foreldra deira synest det er viktig med høgare utdanning, faktisk meir enn det majoriteten gjer (Frøyland & Gjerustad, 2012, s. 66). Fleire studium viser at dess høgare foreldras utdanning er, dess høgare er sjansen for at barna deira oppnår studie – eller yrkeskompetanse (Frøseth og Markussen, 2009, s. 77).

Generelt viser narrativa til informantane at sosial bakgrunn, spesielt foreldras utdanning, kan ha hatt betydning for korleis dei har klart seg i skulen. Ut frå narrativa til Ali og Will kan det sjå ut som om forventningar frå foreldre og andre gjorde at dei vart svært opptatt av å lære språket, å få best mogleg karakter og samstundes ha minst mogleg fråvær på vidaregåande. Omar opplevde ikkje dette, noko som kan ha samband med at foreldra hans sjølv ikkje hadde utdanning. Victor kjende heller ikkje på dette presset, då utdanning i hans familie ikkje vart sett på som like nødvendig som hos Ali og Will. Malik kom til Norge som flyktning, og hadde ikkje foreldra sine her i landet. Foreldra hans hadde ikkje nødvendigvis dei same forventningane til utdanning som familiane til dei andre informantane. Forsking tyder likevel på at ungdom med innvandrarakgrunn i langt større grad opplever krav og forventningar, enn det ungdom utan innvandrarakgrunn gjer (Frøyland & Gjerustad, 2012, s. 66-67).

Malik la stort press på seg sjølv då han tok opp igjen vidaregåande i vaksen alder. Han ville ikkje vere den einaste som fekk karakter 3 og 4, og jobba difor ekstra hardt, slik at han også kunne få toppkarakter. Dette samsvarar med Server (2017) sine funn. Han viste at minoritetar har meir å bevise enn andre, og at dei difor må prestere dobbelt så godt.

Vennskap er i følgje Folkehelseinstituttet (2019) ei kjelde til sosial og kjenslemessig støtte som er viktig i oppveksten, men gjerne endå viktigare i dei kommande skuleåra.

Gode vennskap fører nemleg til god psykisk helse og livskvalitet. I neste del skal eg difor sjå nærmare på korleis informantane opplever vennskap.

### ***6.1.2 Vanskelegare å knytte nære vennskap til nordmenn***

Alle informantane mine opplevde at dei hadde gode venner i Norge. Eit overraskande funn var at fire av dei fem informantane meinte det var vanskelegare å knytte nære band til nordmenn enn til andre innvandrarar. Dette kom fram i dei fire narrativa til Malik, Ali, Will og Omar. Malik fortel at han hovudsakleg har nære kameratar som sjølv har innvandra. Han brukte også omgrepet «kald» då han skulle beskrive nordmenn. Malik meiner at spesielle forhold må liggja til grunn for at innvandrarar og nordmenn skal kunne bli nære venner. Han opplever også at innvandringutar og nordmenn har ulike former for humor. Likevel kjem det fram at han har fleire norske venninner.

Både Ali og Will meiner at nordmenn kan opplevast som noko lukka og tilbaketrukne. Begge nemner skulane der dei hadde ekstra norskopplæring saman med andre innvandrarar, og viser til at det var heilt andre sosiale miljø der enn i den norske grunnskulen. På den ekstra norskopplæringa var folk meir opne og interesserte i å bli kjende med kvarandre. Då Ali byrja på skulen opplevde han at nordmenn ikkje alltid var flinke til å ta kontakt. Omar hadde liknande erfaringar, og fortalde at det var svært sosialt på den ekstra norskopplæringa der det berre var innvandrarar. Likevel føretrekte han vaksenopplæringa, der det også gjekk nordmenn, fordi det var enklare å konsentrere seg om å lære der. I narrativet hans verkar han interessert i å bli kjend med nordmenn, men han syntest det var vanskeleg å finne nokon å snakke med. Han nemner flyktingguiden sin som sitt einaste norske vennskap. Victor fortel ikkje om han først og fremst hadde innvandrarvenner, norske venner eller begge deler. Det kjem likevel fram at på ungdomsskulen var han den einaste innvandrareleven i klassen.

Gjennom mine narrative intervju kjem det altså klart fram at desse gutane fann det vanskeleg å få innpass blant norske elevar, og få norske venner. Dette uventa funnet er i tråd med det ei innvandrarjente sa i eit intervju med NRK. Ho fortalde at ho hovudsakleg hadde innvandrarvenner og ofte opplevde nordmenn som vanskelege å bli kjend med og at dei gjerne framstår som «lukka». (Hammerstad & Mon, 2013). Forskar Svein Blom ved SSB, fortel at det framleis står att ein god del når det gjeld å knytte nære vennskap mellom etniske nordmenn og innvandrarar (Hammerstad & Mon, 2013),

noko som også er i tråd med det mine informantar seier. Hilt (2016, s. 82) viser også at innvandrarelevar har vanskar med å få innpass blant norskspråklege elevar, og at dei stort sett dannar nettverk med andre innvandrarelevar, gjerne dei som er i same språkgruppe som seg sjølv. Dette er i tråd med det nokre av mine informantar fortel.

I følgje IMDI-rapport 10/08 opplevde ungdom med innvandrarbakgrunn at «alle leikte med alle» då dei var barn, men at det seinare i skuleløpet vart eit større skilje mellom innvandrarar og nordmenn (Aarset, Lidén & Seland, 2008, s. 15). Dette meiner ungdommane hadde samanheng med at dei hadde ulike interesser. Fire av informantane mine opplevde også at det var eit skilje mellom innvandrarar og nordmenn, og at dette var tydeleg alt tidleg i skuleløpet. I IMDI-rapporten viser det seg også at når innvandrarar snakkar om venner og jamaldringar i gruppeintervju, bruker dei kategoriane «utlending» om seg sjølv og «norsk» om nordmenn. Dette gjer også fleire av mine informantar (Aarset *et al.* 2008, s. 15).

Eg vil no sjå nærmare på korleis det norske språket påverka informantane mine.

## **6.2 Språk**

Forsking viser at elevar med innvandrarbakgrunn har dårlegare studieprogresjon og kompetanseoppnåing, i vidaregåande, samanlikna med elevar med majoritetsbakgrunn (Frøseth & Markussen, 2009, s. 76). Det er først og fremst sosial bakgrunn og språk som skil innvandrarar og majoritet, noko som gjev majoritetsgrupper ein stor fordel i utdanningsløpet. Studiar viser at norskferdigheiter er svært viktig (Frøyland & Gjerustad, 2012, s. 35). Det å beherske norsk språk legg grunnlaget for kor lett eller vanskeleg det vert for ein innvandrar å koma seg inn i arbeidslivet seinare. Norskferdigheitar blant innvandrarar heng truleg også saman med integrering, både økonomisk, sosialt og politisk. (Frøyland & Gjerustad, 2012, s. 34). Eg vil no sjå vidare på korleis mine informantar opplevde det norske språket.

### **6.2.1 Kor viktig det er å kunne språket**

Det å kunne språket godt er ikkje sjølvstykkt dersom ein ikkje har hatt god nok språkopplæring i tidlegare studieløp. Bakken (2007) meiner at god morsmålsundervisning har vist seg å vere ein viktig premiss for at barn lettare skal

kunne lære seg norsk. Både Victor, Malik og Ali hadde morsmålsundervisning, det var berre Will og Omar som ikkje hadde dette. At både Will og Omar fullførte vidaregåande opplæring, samsvarar såleis ikkje heilt med Bakken (2007). Samstundes kan det vere at informantane ikkje fekk morsmålsundervisning fordi norskferdigheitane deira vart vurdert som gode nok, då dei byrja i skulen (Opplæringslova, 1998, §2-8).

Eit interessant funn i oppgåva var at berre to informantar snakka norsk heime. Ali og Will snakka norsk med familien, og fekk råd og støtte frå foreldra til å gjere dette. Dette kan indikere at dei har hatt ressurssterke foreldre som har verdsett utdanning. I følge Øzerk (2016) kan ordforråd utviklast gjennom sosiale kontekstar, til dømes rundt middagsbordet i heimen. Når det skjer språklege samhandlingar der eleven forstår kva som vert sagt til dei og rundt dei, er dette med på å styrke elevens ordforråd. Det er då viktig at eleven får komme til orde og bli høyrd (Øzerk, 2016, s. 135). Men ikkje alle informantane mine hadde høve til å snakke norsk heime.

Eit funn i oppgåva var at tre av informantane hovudsakleg snakka andrespråket sitt (altså norsk) berre i skulen. Malik og Omar hadde ikkje foreldre å snakke norsk med, og hadde heller ikkje så mange norske venner. Omars flyktningguide var den einaste personen han snakka norsk med utanfor skulen. Det var berre då Malik spelte basketball at han snakka norsk utanfor skulen. Victor snakka av og til norsk med søskena, men fordi han ikkje hadde så gode relasjonar til dei, kommuniserte dei i liten grad. Det var såleis berre på fotballbanen, og av og til med kameratar i nabolaget, Victor snakka norsk. Dette samsvarar med Wold (2008) som skriv at sjølv om det kan tenkjast at barn kan lære språk i heimen, eller gjennom leik med norske elevar, er realiteten for innvandrarelevar ofte at dei først og fremst møter andrespråket sitt i klasserommet (Wold, 2008, s. 208).

Eit anna funn i oppgåva var at to av dei tre informantane som hadde problem med språket, ikkje fullførte vidaregåande. Dette samsvarar med Bakken (2007), nemleg at det å kunne språket godt nok, er ein føresetnad for at elevar skal klare å fullføre vidaregåande opplæring. Både Victor, Malik og Omar opplevde språket som ei hindring i utdanningsløpet. I følge Øzerk (2016) vil det å lese i ei bok, eller å bli lest til, styrke barnets ordforråd og omgrepskunnskapar. Tilgang til bøker aukar barnas leseinteresse og er med på å styrke og utvikle ordforrådet. Men ikkje alle familiar har bøker heime.

Det er difor viktig at alle elevar blir introduserte for skulebibliotek og bibliotek i nærmiljøet alt i ung alder, då dette betyr mykje for utvikling av ordforråd, kunnskap om omverda og leseforståing (Øzerk, 2016, s. 135). Sjølv spurde eg ikkje informantane om dei likte å lese eller om dei var blitt lest for som unge i Norge. Malik fortalde at han ikkje hadde lese ei bok før han var godt vaksen, noko som truleg hang saman med at han følte han hadde eit svakare ordforråd enn dei andre i klassen.

### ***6.2.2 Kunnskapshol og mangel på funksjonell tospråklegheit***

For at eleven skal få ei forståing av det ein les på skulen, og utbytte av god skriftleg og munnleg kommunikasjon, er det viktig at eleven har eit bra ordforråd (Øzerk, 2016, s. 133). Ordforrådet er svært viktig for språkutviklinga, ikkje berre det å kunne mange ord, men forstå kva orda faktisk betyr (Øzerk, 2016, s. 134). Manglande ordforråd kan føre til at eleven ikkje forstår det som vert sagt i timen, noko som igjen kan føre til kunnskapshol.

Eit hovudfunn i oppgåva mi er at språk og kunnskapshol er eit generelt problem i informantgruppa mi. Kunnskapshol frå grunnskulen er gjerne forårsaka av språk, at elevane ikkje heilt har forstått kva som har blitt sagt i klasserommet tidlegare. Kunnskapshol var eit relativt stort problem for to av informantane mine. Victor hadde blant anna problem med dette, og han hadde også vanskar med å forstå meiningsinnhaldet i norske ord. Malik, som berre hadde eitt år på ungdomsskulen, gjekk glipp av mange ord og generell kunnskap sidan han måtte «hoppa over» 9. og 10. klasse. Dette førte til at han hadde eit svært redusert ordforråd og store kunnskapshol då han byrja i vidaregåande. Her møtte han mange nye ord og omgrep som han aldri hadde høyrd før, og han visste ikkje kva orda betydde. Han sa sjølv at han beherska gatespråket, men ikkje det akademiske språket. Malik opplevde også at han ikkje visste korleis han skulle omsetje dei norske orda til morsmålet sitt.

Victor og Malik var heller ikkje så mykje i klassen då dei gjekk på grunnskulen. I følgje Havik (2018, s. 85) kan faglege kunnskapshol også vere ein konsekvens av skulefråvær. Skulkinga hadde truleg samanheng med at dei hadde eit avgrensa ordforråd og store kunnskapshol då dei starta i vidaregåande. Omar var den informanten som kom seinast til Norge, og hadde difor ikkje med seg erfaringar frå den norske grunnskulen. At Omar hadde problem med språket då han byrja på vidaregåande, kunne ha samanheng med at

han då berre hadde budd to år i Norge. Ali og Will hadde eit godt ordforråd frå grunnskulen som gjorde at dei greitt kunne henge med i timane på vidaregåande. Dette samsvarar også med kva Øzerk (2016) seier: «*Barnets ordforrådsmessige utvikling har avgjørende betydning for dets språklige utvikling*» (Øzerk, 2016, s. 133).

Eit viktig funn i oppgåva var at eit avgrensa tal med informantar opplevde funksjonell tospråklegheit i grunnskulen. I narrativa til Ali og Will viser det seg at dei ikkje opplevde morsmålet eller andrespråket sitt som ei utfordring i skulen, noko som kom fram hos dei andre informantane. Narrative deira indikerer såleis at dei to informantane opplevde funksjonell tospråklegheit. At Ali og Will opplevde dette alt tidleg i studieløpet, har dei truleg hatt god nytte av i studietida, og kan ha vore medverkande til at begge informantane fullførte vidaregåande. I NOVA-rapport 10/2007 blir det vist til at det å vere tospråkleg er ein stor fordel i utdanningsløpet, særleg om ein beherskar begge språka like godt. Tospråklegheit fører med seg mentale fordelar som jamgamle einspråklege ofte ikkje klarer å tileigne seg (Bakken, 2007, s. 23). Samstundes er også funksjonell tospråklegheit viktig ved at den enkelte elev skal utvikle tryggleik, glede og sikkerheit, når dei tek i bruk dei to språka (Øzerk, 2008a, s. 113).

Eit vesentleg funn i oppgåva mi var at både Victor, Malik og Omar har opplevd å ikkje ha gode nok norskkunnskapar til å forstå kva læraren snakka om. Dette samsvarar med Løken (2010) sitt funn, nemleg at elevane ikkje hadde tilstrekkelege norskkunnskapar til å forstå fagleg innhald i fleire fag, i tillegg til at dei sleit med å forstå viktige ord og omgrep (Løken, 2010, s. 56). Om ein samanliknar med mine informantar var det berre Victor, Malik og Omar, som gav uttrykk for dette, ikkje Ali og Will. Ei årsak til at Omar opplevde dette, kan vere at han kom seint til Norge, og difor ikkje hadde hatt like god tid til å lære seg språket. Samstundes opplevde han at han tok til seg det norske språket raskare enn andre, grunna tidlegare skulegang og gode engelskkunnskapar.

Eit velutvikla ordforråd er i følge Wold (2008, s. 196) heilt avgjerande for at eleven skal forstå undervisninga og samstundes kunne uttrykke kva han meiner. Eit godt ordforråd er også viktig for at eleven skal meistre tilfredsstillande lesing og skrivning. Manglande ordforståing vil gjere det vanskeleg for eleven å forstå oppgåver. Dette gjeld ikkje berre i dei teoretiske faga, men også i matematikk. Om det til dømes vert vist fram eit bilete av ein trekanta hatt og det kjem spørsmål om kor mange kantar sju slike hattar

har, er det avgjerande at eleven er i stand til å forstå kva ordet «kant» betyr (Wold, 2008, s. 196).

Sosial ulikheit og språk har ein sterk samanheng med innvandrarelevares skuleføresetnader. Skule- og læringsmiljøet til den enkelte elev er viktig, for alle elevar. Dette vil eg sjå vidare på no.

### **6.3 Skule- og læringsmiljø**

Opplevinga av eit stressande eller belastande skulemiljø kan føre til psykiske plager og dårlegare føresetnader for læring (Folkehelseinstituttet, 2019). I følgje Hegna (2013) viser hennar analyser at unge med innvandrarbakgrunn slit meir med overgangen frå ungdomsskulen til vidaregåande enn majoriteten, særleg når det gjeld negativ utvikling i psyko-sosial tilpassing og sosial kapital. Dette kan vere trivsel i skulen, redusert konsentrasjon og engasjement, nedgang i akademisk sjølvbete, færre nære venner ein kan tru seg til, og redusert sosial støtte frå lærarar (Hegna, 2013, s. 68). Eg vil no sjå nærmare på kva som spelte ei rolle for mine informantar, både i grunn- og vidaregåande skule.

#### **6.3.1 Skuleengasjement**

Eit interessant funn i oppgåva mi var at tre informantar som i høg grad opplevde skuleengasjement, også var dei som valde å fullføre vidaregåande. Engasjement handlar om kjensler som glede, entusiasme og åtferd som til dømes innsats og evna til å halde ut over tid (Danielsen, 2017, s. 56). Ali, Will og Omar var nemleg opptatt av og interessert i å lære seg språket. Både i grunnskulen og då dei gjekk på vidaregåande var dei opptekne av å møte opp kvar dag på skulen, gjere lekser og prestere godt. Engasjementet til studentane påverka sterkt om dei vel å fullføre eller ikkje fullføre vidaregåande skule (Rumberger, 2011, s. 151). Malik fortalde at han ikkje engasjerte seg i skulen eller i det å lære seg språket, etter tre år i Norge. Han var ikkje motivert og engasjerte seg lite, sidan han likevel ikkje alltid forstod språket rundt seg, og heller ikkje hadde nokon som kunne hjelpe seg med leksene. For Malik var det hovudsakleg basketball som var kjekt. Då Malik seinare tok vidaregåande skule på nytt, var han derimot svært motivert og engasjert. Victor var heller ikkje innstilt på å lære, og mangla engasjement for skularbeid, i motsetnad til Ali, Will og Omar.

I NIFO-rapport 13/2008 vert det peika på at dei elevane som jobbar jamt og godt heile tida, har ein stor fordel framfor dei som ikkje gjer det (Frøseth og Markussen, 2009, s. 83). Dette samsvarar også med mine informantars narrativ: dei som jobba jamt og trutt heldt fram i vidaregåande, medan dei to som ikkje gjorde det, ikkje fullførte. NIFO-rapport 13/2008 viser også at pliktoppfyllande elevar har lågare sannsyn for å slutte, medan elevar med meir alvorlege åtferdsavvik har høgare sannsyn for å slutte (Frøseth og Markussen, 2009, s. 83). NIFO-rapport 13/2008 viser også at fagleg og sosialt engasjement, samt det å identifisere seg med vidaregåande opplæring, viser seg å ha positiv effekt for kor sannsynleg det er at ein fullfører vidaregåande, og at dette gjeld både på yrkesfag og på studiespesialiserande (Frøseth & Markussen, 2009, s. 84). Det er samstundes viktig å hugse at Ali og Malik hadde det vanskeleg heime, i tillegg til at dei hadde problem med norsk språk, noko som truleg også har spelt inn på kvifor akkurat desse informantane hadde problem med å engasjere seg i skulen.

Eit vesentleg funn i oppgåva var altså at dei informantane som opplevde å ha ein tøff oppvekst, i tillegg til problem med språket, var dei same som mangla skuleengasjement og ikkje fullførte vidaregåande. At Victor og Malik var så lite engasjerte, og lite interesserte i å møte opp på skulen og få gode karakterar, kan ha påverka valet om å slutte på vidaregåande. Ali, Will og Omar gjekk derimot på skulen kvar dag, dei likte å gå på skulen sidan dei forstod kva som gjekk føre seg fagleg i klasserommet. Will og Ali hadde også ei god forståing av språket, sidan foreldra hadde oppmoda og påverka dei til å snakke norsk heime.

Det var også store variasjonar mellom informantane når det kom til skulefråvær i grunnskule og vidaregåande, noko eg skal sjå vidare på no.

### ***6.3.2 Skulefråvær og tidlegare skuleprestasjonar***

Eit funn i oppgåva var at dei informantane med minst skuleengasjement også var informantane som skulka mest i grunnskulen og i vidaregåande. I grunnskulen og på vidaregåande hadde både Victor og Malik eit stort fråvær og sa sjølv dei ikkje hadde interesse for skulerelaterte saker. Dette var også noko Sjøstrand (2018, s. 58) opplevde hos sine informantar, då ho intervjuar gutar med innvandrarbakgrunn som hadde droppa



ut av vidaregåande skule (Sjøstrand, 2018, s. 58). Mangel på skuleengasjement og stort fråvær både i grunnskulen og på vidaregåande gjekk også igjen hos Sjøstrand sine informantar.

I følge Bjørnset, Drange, Gjefsen, Kindt & Rogstad (2018) har den nye fråværgrensa som kom i 2016, ført til lågare fråvær og betre karakterar i vidaregåande. Fafo-rapport 2018/41 viser ein klar samanheng: at karakterar blir betre som følge av at elevane er meir til stades enn før (Bjørnset *et al.* 2018, s. 101), noko som samsvarar godt med mine funn. Eleven presterer betre om eleven er på skulen. Etter at den nye fråværgrensa kom i vidaregåande, har også fråværet til elevar i gjennomsnitt blitt redusert med 20 prosent (Bjørnset *et al.* 2018). Fafo-rapporten 2018/41 viser også at det er innvandrarar som har redusert skulefråværet mest i vidaregåande. Innvandrarar har fått auka sine sjansar til å få eit vurderingsgrunnlag med 30 prosent dei siste åra (Bjørnset *et al.* 2018, s. 44). Det kan såleis sjå ut som om innvandrarar stillar sterkare i skulen i dag enn tidlegare. Likevel antyder rapporten at mellom elevar som har redusert fråfallet, men ikkje nok til å få vurdering i alle fag, har sannsynet for å ikkje få vurderingsgrunnlag auka med 10 prosent.

Eit anna funn i oppgåva var at skulefråvær og tidlegare skuleprestasjonar i ungdomsskulen hadde ein klar samanheng med skulefråvær og skuleprestasjonar i vidaregåande skule. Både Ali, Will og Omar hadde gode karakterar frå grunnskulen, og skulka nesten ikkje på ungdomsskulen. Det same mønsteret viste att i vidaregåande. Medan informantane Victor og Malik, som ikkje brydde seg så mykje om karakterar eller det å gå på ungdomsskulen, heldt oppe same mønsteret i vidaregåande. Dette funnet samsvarar også godt med Sjøstrand (2018), nemleg at om informanten fekk dårlege karakterar i ungdomsskulen, i tillegg til stort fråvær, var dette eit mønster som også viste att i vidaregåande. Forsking viser at tidlegare skuleprestasjonar på ungdomsskulen, kan ha påverknad på seinare prestasjonar i vidaregåande (Frøseth og Markussen, 2009, s. 80-81). Dette er også i tråd med mine funn: Victor og Malik som ikkje brydde seg om karakterar på ungdomsskulen, og heller ikkje presterte godt, gjorde det tilsvarande dårleg i vidaregåande. Medan Ali og Will var opptatt av å få gode karakterar på ungdomsskulen, eit mønster som viste att i vidaregåande. Omar presterte godt i heimlandet sitt, før han byrja på allmennfagleg/vaksenopplæring i Norge, der han også presterte godt, trass i at språket til tider kunne vere problematisk.

«Skoleskulkeundersøkelsen 2008» tar føre seg skulking hos ungdom i Bergen på 8., 9. og 10 trinn. Undersøkinga viser at ungdom som skulkar mykje, er ei gruppe som ofte har det vanskeleg på mange område. Dette kan vere relatert til familie, skule, rus og psykisk helse (Mounteney & Johannessen, 2009, s. 15). Ut frå dette kan det sjå ut som om undersøkinga er i samsvar med dei to informantane mine som ikkje fullførte. Victor skulka mykje. Han opplevde å ha det vanskeleg i heimen, og kom i eit rus-miljø allereie på ungdomsskulen. Malik skulka også mykje. Han syntest at det var spesielt vanskeleg å ikkje ha foreldra i Norge, og opplevde også mobbing på skulen den første tida han var i landet. NIFO-rapport 13/2008 viser at elevar og lærlingar med høgt fråvær, og som ofte føler seg sosialt utanfor eller er redde for å gå på skulen, har høgare sannsyn for å slutte på vidaregåande (Frøseth & Markussen, 2009, s. 83). Det å føle seg sosialt utanfor eller vere redd for å gå på skulen, samsvarar ikkje heilt med korleis mine informantar opplevde denne fasen, men at elevar som har mykje fråvær på ungdomsskulen, har høge sjansar for å slutte i vidaregåande, er i tråd med det mine informantar opplevde. Victor og Malik skulka ein del på ungdomsskulen og fullførte deretter ikkje vidaregåande, medan Ali, Will og Omar, som ikkje hadde noko skulefråvær på ungdomsskulen, valde å fullføre vidaregåande.

I følge Havik (2018, s. 85) er ein av fleire konsekvensar av skulefråvær at eleven kan miste sosiale interaksjonar med lærarar om han/ho er lite i klasserommet. Eg vil no sjå vidare på kva for relasjonar mine informantar hadde til sine lærarar.

### ***6.3.3 Skulereelasjonar med lærarar***

Eit overraskande funn i oppgåva var at alle informantane fortel at dei hadde gode relasjonar til lærarane gjennom skuleløpet. Ein god lærar-elev relasjon er i følge Eriksen & Lyng (2018) med på å førebygge mobbing, sikre elevanes tryggleik, meistringskjensle og trivsel (Eriksen & Lyng, 2018, s. 41). Forsking viser også at positive relasjonar mellom elev og lærar fører til eit godt læringsmiljø og gjev motivasjon for å lære (Spernes, 2012, s. 170). Alle informantane omtalte lærarane sine som snille eller flinke, men elevane hadde likevel svært ulik motivasjonsgrad for læring. Dette samsvarar med ei undersøking som vart gjort hos ungdommar med innvandrarbakgrunn, der læraren var ein person elevane ikkje nødvendigvis følte dei kunne tru seg til. Berre fem av åtte elevar følte dei kunne snakke med denne læraren.

Bakgrunnen var at dei opplevde at vedkomande ikkje hadde føresetnad for å forstå deira situasjon (Spernes, 2012, s. 171). Samanlikna med dette kan ein seia informantane mine hadde eit godt forhold til læraren sin, men at dei ikkje nødvendigvis hadde eit nært lærarband, sjølv om alle informantane kalla sine lærarar snille eller flinke. At informantane mine treivst i skulen var såleis ikkje uventa, både norsk og internasjonal forskning viser at elev-lærar relasjonen har sterk påverknad på trivsel i skulen (Danielsen, 2017, s. 144).

Eit anna interessant funn ved lærarrelasjonen var at Omar, som hadde opplevd lærarvald i heimlandet sitt, fortalde at det også var «snille» lærarar på skulen der. Det interessante var at dei informantane som også hadde karakterisert sine lærarar i Norge som snille, var dei som også hadde gått på skule i heimlandet sitt. Det kan difor tenkjast at Malik og Ali kalla dei norske lærarane snille, då dei kanskje var vane med strengare disiplin i heimlandet.

Sjølv om alle informantane opplevde gode relasjonar med lærarar, var relasjonen ikkje den same når dei fortalde om rådgjevingstenesta i tiande klasse, altså då informantane skulle velje vidaregåande skule. Dette skal eg gå nærmare inn på no.

#### **6.3.4 Rådgjevingstenesta**

Eit hovudfunn i oppgåva var at alle informantane mine hadde eit negativt inntrykk av rådgjevingstenesta i skulen. Ingen av informantane hadde positive erfaringar med denne tenesta. Om dei ikkje sjølve hadde dårleg erfaring, hadde dei venner eller familiemedlemmer som var misnøgde med tenesta, eller dei hadde høyrte rykte. Er dette berre tilfeldig, eller kan det vere at rådgjevingstenesta på ungdomsskulen ikkje er bra nok? Er det berre innvandragutar som opplever det slik, eller opplever jenter det same?

I følge Vogt (2016, s. 56) skal skulens rådgjevar syte for informasjon til elevar, både i gruppe og individuelt. Vogt (2016) stiller vidare spørsmål om elevane faktisk får tilstrekkeleg rådgjeving i grunnskulen. Dette på bakgrunn av manglande krav om relevant utdanning og ein beskjeden ressurstildeling til rådgjevinga (Vogt, 2016, s. 56). I opplæringslova § 9-2 står det følgjande: «*Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål*». (Opplæringslova, 1998, § 9-2) Om me ser på Will si forteljing om kameraten sin, som søkte helse- og sosial fordi

han ville bli lege, kan det sjå ut som om rådgjevingstenesta heilt klart svikta. Dette er i tråd med kva Buland & Mathiesen (2008) viser til, nemleg at «feilval» av vidaregåande skule i Norge kan ha samanheng med fråfall. Det er difor viktig at rådgjevingstenesta bevisstgjer elevane om ulike val som kan gje eleven kunnskap om moglegheiter i eit langsiktig perspektiv. Rådgjevingstenesta har lenge vore eit tema i skulesamanheng: Og det er eit faktum at betre rådgjeving fører til betre skuleval (Buland & Mathiesen, 2008, s. 27). Om ein ser på dømet: Will sin kamerat, som ikkje fullførte studieløpet sitt, kan ein nok seie at rådgjevingstenesta må bli betre, men kommunikasjonssvikt og sviktande språkkunnskapar kan vere faktorar som spelar med.

I følge Buland & Mathiesen (2008) vert rådgjeving for innvandrarar sett på som vanskeleg for mange rådgjevarar i skulen (Buland & Mathiesen, 2008, s. 26). Dette skuldast ofte språkproblem, men også vanskeleg eller mangelfull kommunikasjon med foreldre. Rådgjevarar meiner ofte også at innvandrarelevar kan ha urealistiske utdanningsmål og lite kjennskap til det norske skulesystemet (Buland & Mathiesen, 2008, s. 26). Dette samsvarar med Server (2017) sine funn, nemleg at rådgjevingstenesta kan ha lågare forventningar til innvandrarar ut frå bakgrunn. Server (2017) sin informant opplevde at fordi ho var kvinne og hadde utanlandsk bakgrunn, fekk ho råd om at ho burde satse på sjukepleie, trass i at jenta hadde det høgaste karaktersnittet i klassen sin, og ikkje var interessert i å bli sjukepleiar.

I IMDI-rapport 10/08 kjem det fram at rådgjevingstenesta rådde ein gut frå å studere realfag, for å seinare studere medisin (Aarset *et al.* 2008). Guten opplevde at rådgjevingstenesta drog ei slik slutning ut frå fordommar om typiske «innvandragutar» som bråkete og mindre skuleflinke, heller enn å vurdere dei faktiske evnene hans. Alle innvandrandommane som er med i dømet i IMDI-rapporten opplevde at rådgjevingstenesta ikkje var god nok, noko som samsvarar godt med mine funn. Ungdommen var einige om at tenesta kunne ha blitt betre om personar i rådgjevingstenesta sjølv hadde hatt innvandrarbakgrunn. Dei ville då hatt større innsikt i situasjonen og kunne ha forstått dei betre enn personar med majoritetsbakgrunn (Aarset *et al.* 2008, s. 16).

Det kan sjå ut som om guten i IMDI-undersøkinga og informanten i Server (2017) sine funn, opplevde diskriminering frå rådgjevingstenesta, på grunn av etnisk bakgrunn. Eg vil no sjå nærmare på kva forhold mine informantar hadde til rasisme og diskriminering.

### ***6.3.5 Rasisme og diskriminering i skulen***

Eit trist funn i oppgåva var at tre av informantane mine hadde opplevd rasisme eller diskriminering i det norske samfunnet. Will opplevde to gonger at andre barn kalla han krenkande ord på fotballbanen. Omar hadde høyrte krenkande ord i jobb-samanheng medan Malik opplevde mobbing i skulen, på grunn av at han var muslim – noko som og er i strid med § 9a-3 i Opplæringslova. I følgje Antirasistisk senter (2017) er skulen den samfunnsarenaen der det blir rapportert om flest opplevingar av rasisme. I følgje Antirasistisk senter si undersøking er det også muslimar som opplever mest negativ forskjellsbehandling i både grunnskule og vidaregåande (Antirasistisk senter, 2017, s. 16).

Omgrepet diskriminering har i stor grad blitt erstatta av rasismeomgrepet, som går ut på at menneske vert behandla urettferdig på bakgrunn av fysiske eller kulturelle kjenneteikn (Spernes, 2012, s. 187). Informantane sine relasjonar til medelevar er noko ulikt. Nokre av informantane mine er framleis venner med dei dei gjekk på grunnskulen saman med, medan andre ikkje har kontakt lenger. Ut frå narrativa var nokre klassemiljø dårlegare enn andre. I Victor sitt tilfelle var det ulike gutar i klassen som vart mobba. I Malik, Will og Omar sine tilfelle opplevde dei diskriminering og rasisme, der nokre episodar skjedde i skulesamanheng og andre i samfunnet elles.

Fleire informantar som deltok i undersøkinga «Vi vil ikkje leke med deg fordi du er brun» fortel at dei, på same måte som Will, har fått stygge kommentarar om etnisitet eller hudfarge i samband med lagidrett. Enkeltpersonar i undersøkinga peiker på at dette er ein «strategi» for at personen skal bli så sint at vedkomande gjer noko dumt og får raudt kort eller andre reaksjonar frå dommaren (Antirasistisk senter, 2017, s. 73). I same undersøking fortel ein annan gut, at han ofte opplever at eldre menneske kjem med frekke kommentarar til han (Antirasistisk senter 2017, s. 63), noko som også samsvarar med det Omar fortel, at han også hadde høyrte kommentarar frå eldre menneske. At guten i undersøkinga bruker ordet «ofte» er urovekkande og trist. At det kjem frå eldre menneske kan ha ein samanheng med at dei ikkje opplevde så mykje innvandring då dei

var unge, og difor kommenterer ut frå at dei ikkje veit betre, og berre reproduserer stereotypiske oppfatningar og haldningar.

I følgje IMDI-rapporten 10/08 hadde ungdommane der liknande erfaringar som Malik. Dei meinte også at stereotypiske oppfatningar spesielt ser ut til å vere retta mot muslimar. Dette kunne vere haldningar om undertrykking av muslimske jenter, om dominerande innvandrarforeldre eller at alle pakistanske gutar er kriminelle. Dette måtte ungdommen gong etter gong argumentere mot (Aarset *et al*, 2008, s. 15). Slike oppfatningar opplevde også Malik, mellom anna at om ein er muslim er det vanleg å slå kona, og om ein er muslim kan ein sprengje seg sjølv i lufta når som helst. Malik opplevde det som vanskeleg å vere muslim i dagens norske samfunn.

Eit uventa funn i oppgåva mi var også at dei tre informantane som hadde opplevd diskriminering eller rasisme i Norge, bagatelliserte desse hendingane. I intervjuet bagatelliserte både Malik og Will episodane med at dei berre var barn og at det berre skjedde så og så mange gonger etter dei kom til Norge. Omar bagatelliserte også sine episodar med at dei som kommenterte var gamle og demente pasientar på ein sjukeheim. Årsaka til at dei alle tre valde å leggje desse episodane fram for intervjuaren på denne måten, er usikkert. Men det kan tenkjast at det var fordi dei ikkje ville bli sett på som offer eller at dei opplevde dette som vanskeleg å snakke om.

Malik var den einaste informanten som fortalde at han ikkje opplevde «å høyre til» i klassen i vidaregåande, sidan han hadde store kunnskapshol etter at han måtte hoppe over 9. og 10. klasse. Mangel på inkludering, at ein kjenner seg «utanfor» i skulesamanheng (Solbue, 2013), er truleg noko fleire elever kjenner seg igjen i, og slike kjensler kan få negative konsekvensar for eleven. Sjølv om alle informantane sjølv sa at dei følte seg inkluderte i skulen, er det fleire ting som indikerer at dei ikkje var det. Det dei seier om at det var vanskelegare å bli venner med nordmenn enn med andre innvandrarakar, at språket kunne føre til at dei ikkje forstod noko i undervisninga, i tillegg til oppleving av diskriminering og rasisme, er tankevekkjande. Slike opplevingar kan lett påverke elevens skulemotivasjon og meistringskjensle.

### **6.3.6 Elevantes motivasjon og meistringskjensle**

Eit interessant funn i oppgåva var at alle informantane, i ulik grad, hadde opplevd at dei av og til ikkje forstod eller fekk med seg ting som skjedde i klasserommet. Victor og Malik, opplevde det i større grad enn Ali og Will. Ali og Will presiserte at det var spesielt i mattetimane dei kunne ha vanskar med å forstå ting. Victor nemner matematikk, men også andre fag. I tillegg fortel han at språket var ein stor barriere for han. Malik nemner også at han oppfattar det akademiske språket som vanskeleg, i tillegg til at han hoppa over 9. og 10. klasse og hadde store kunnskapshol som gjorde at han følte seg «dum» i klassesituasjonar. Omar opplevde også språket som eit hinder. Likevel opplevde han at så lenge han forstod innhaldet, var dette det viktigaste. Det var berre i norsktimane det skriftlege var spesielt viktig, meinte han.

I følgje ei rekkje undersøkingar er det psykososiale læringsmiljøet viktig for elevantes skulemotivasjon. Skulemotivasjon påverkar både trivsel og læring (Danielsen, 2017, s. 54). I følgje Løken (2010, s. 71) vart «*Det å trives, ha venner, meningsfull undervisning, føle seg sett og verdsatt både som venn og som elev*», dei viktigaste motivasjonsfaktorane for å møte opp og for å fullføre vidaregåande skule (Løken, 2010 s. 71). Nokre av desse motivasjonsfaktorane har truleg spelt inn for mine informantar også.

Både Ali, Will og Omar, som fullførte vidaregåande, gav uttrykk for at dei treivst godt på grunnskulen og i vidaregåande, og at dette var arenaer der gutane kunne treffe skulekameratar. Victor og Malik hadde venner men opplevde ikkje vidaregåande skule på same måte, truleg på grunn av ein del lite meiningsfull undervisning. Dette mellom anna fordi dei hadde kunnskapshol og ein del språkmanglar, blant anna som ein konsekvens av mykje skulking på ungdomsskulen. Slike forhold gjorde det vanskeleg for informantane å følgje med i vidaregåande. Med tanke på at både Victor og Malik opplevde mangel på meistringskjensle i stor grad, førte dette til mangel på motivasjon, læringsvilje og til stort fråvær.

Eit vesentleg funn i oppgåva var såleis at informantane med relativt gode karakterar og som klarte å prestere godt i skulerelaterte situasjonar, er dei informantane som opplevde mest meistringskjensle i skulen. Ein rådgjevar som har erfaringar med ungdom opplevde at det var ofte dei som sleit fagleg, som mistreivst mest i ein klassesituasjon,

fordi dei følte at dei ikkje hang med (Sjøstrand, 2018, s. 59). Dette er i tråd med det Victor og Malik opplevde på vidaregåande. Nettopp det at Victor og Malik delte sterkt ei kjensle av å føle seg «dumme» i dei teoretiske faga på skulen, sidan dei rett og slett ikkje forstod det faglege, både fordi dei hadde kunnskapshol frå grunnskulen og fordi dei ikkje skjøna det akademiske språket som vart brukt.



## 7. Avslutning

I denne masteroppgåva har eg intervjuet fem gutar, som ikkje er fødte i Norge, men som på eit tidspunkt har gått i norsk vidaregåande skule. Formålet med denne masteroppgåva har vore å studere situasjonen til gutar som har innvandret, og deira forteljingar og erfaringar frå det norske skulesystemet. I denne prosessen har eg tatt i bruk narrativ metode, som etter mitt syn er velegna for å rekonstruere livsforteljingar gjennom intervju. Sjølv om problemstillinga i utgangspunktet tok føre seg vidaregåande skule, har eg også tatt med tida før dette, nemleg litt om elevane sine oppvekst og forteljingar frå grunnskulen. I tillegg har eg også fått eit innblikk i korleis informantane har det i dag. Denne oppgåva er såleis med på å sette informantane sine forteljingar og erfaringar frå vidaregåande skule inn i ein større narrativ kontekst, som peiker både mot fortida og framtida.

Nokre funn peiker seg spesielt ut i narrativa eg har henta inn. Eit interessant og nokså overraskande funn var at alle informantane hadde eit dårleg bilete av rådgjevingstenesta, då dei skulle velje vidaregåande på ungdomsskulen. Ingen meinte at denne tenesta var god nok. Eit anna uventa funn var at fire av informantane opplevde at det var lettare å bli venn med andre innvandrare enn med nordmenn. Nordmenn vart oppfatta som «lukka» og mindre interesserte i å bli kjend med framande. Eit anna funn var at alle elevane hadde i vidaregåande opplevd å føle at dei ikkje forstod undervisninga, men i ulik grad. To av informantane opplevde dette i matematikktimane, ein først og fremst grunna språkvanskar, medan dei som ikkje fullførte opplevde det i ulike fag i tillegg til at språket var ei utfordring for dei.

Om ein ser på skilnader mellom narrativa til dei informantane som droppa ut frå vidaregåande og dei som ikkje gjorde det, gjekk ein del klare mønster igjen. Dei som valde å fullføre vidaregåande var opptatt av å gå på skulen kvar dag, gjere lekser og få gode karakterar, i tillegg til å vere engasjerte i skulen. Dei som ikkje fullførte hadde eit stort fråvær på både ungdomsskulen og i vidaregåande skule. Dei hadde i tillegg til dårlege skuleprestasjonar store utfordringar med norsk språk. For nokre var det vanskeleg å forstå det som skjedde i undervisninga, då ordforrådet deira ikkje var like godt utvikla som hos medelevane.

Lågt engasjement og svake skuleprestasjonar blir likevel lettare å forstå, når ein ser dei i samanheng med elevane sine livsforteljingar. Dei som ikkje fullførte vidaregåande hadde også ein vanskeleg oppvekst i Norge, blant anna relatert til familien. Den eine informanten kom også inn i eit rus-miljø på ungdomsskulen, medan ein annan informant opplevde mobbing i starten av opphaldet i Norge. Eit anna interessant funn var at då ein av informantane tok opp igjen heile vidaregåande i vaksen alder, presterte han å gjere dette på eitt år. Han tok då i bruk læringsmetodar som tre av dei andre informantane brukte i vidaregåande: Han bestemte seg for å gå på skulen kvar dag, gjere lekser, vere skuleengasjert og vere opptatt av å få gode karakterar. Denne gongen var informanten også opptatt av å jobbe ekstra hardt.

Som vist i innleiinga mi treng me kunnskap om både dei som har droppa ut, og dei som klarer seg dårleg i vidaregåande. Sidan eg har intervjuar elevar frå begge desse gruppene håpar eg denne oppgåva kan gje oss meir kunnskap om korleis innvandringar har opplevd den norske vidaregåande skulen, på godt og vondt. Oppgåva viser også ulike faktorar som var viktige for mine informantar då dei tok valet om å fullføre eller ikkje fullføre vidaregåande skule.

Det er behov for meir forskning om innvandringar sine forteljingar og erfaringar i den norske skulen, då dette er ei gruppe som skil seg spesielt ut i utdanningsdebatten og i samfunnsdebatten generelt. Det er også eit behov for meir kunnskap om å sikre ein betre pedagogisk praksis for kvar enkelt i skulen. Me treng meir kunnskap om korleis ein skal kunna sikre at innvandrarelevar tar til seg det norske språket på ein god måte, slik at dei på lik linje med majoriteten kan få nytte av undervisninga. Det er då viktig at ordforrådet deira vert bygd opp på ein solid måte, slik at dei også forstår samanhengar mellom skuleoppgåver, lekser og undervisning. Mine undersøkingar viser også at det er viktig at elevar får god nok rettleiing og råd frå rådgjevingstenesta i tiande klasse, slik at elevane vel den utdanninga som passer best for kvar enkelt av dei. Sidan alle informantane mine opplevde at rådgjevingstenesta ikkje er god nok, trengst det truleg meir forskning på korleis denne tenesta kan bli betre. Det er også behov for fleire tiltak som kan avhjelpe dei ofte negative samanhengane mellom unge med innvandrarbakgrunn og utdanning.

Tiltak som leksehjelp-ordningar eller ekstra undervisningstilbod er blitt nemnde i samfunnsdebatten, og er viktige i vidaregåande skule, men kanskje spesielt viktige i grunnskulen som problema ofte kan sporast tilbake til (Grinland, 2009, s. 72). I følgje Øzerk (2016, s. 135) kan det å lese bøker, eller det å bli lest til, utvikla innvandrarselevars ordforråd, leseforståing og kunnskap om omverda. Det er difor viktig at alle elevar kjenner til skulebibliotek eller andre bibliotek i nærmiljøa sine, då fleire elevar ikkje nødvendigvis har bøker i heimen. Det kan i følgje Bjørnset *et al* (2018) sjå ut som om den nye fráværsgrensa på vidaregåande har ført til mindre frávær, spesielt blant innvandrarrundomar. Det vil også vere viktig med tiltak i grunnskulen, slik at elevar ikkje får kunnskapshol alt på dette nivået, som kan gje dei vanskar i seinare studieløp. For at elevar skal ønskje å vere på skulen er det viktig at den enkelte opplever meistringskjensle, motivasjon, og samstundes inkludering i klassemiljøet. Antirasistisk arbeid er spesielt viktig i skulen, då forskning viser at dette er den samfunnsarenaen der me ser mykje rasisme og diskriminering (Antirasistisk senter, 2017, s. 4).

Ein styrke i denne masteroppgåva er, etter mitt syn, teorigrunnlaget som oppgåva byggjer på. Dette teorigrunnlaget var ein viktig føresetnad for gjennomføring av intervju, men også for arbeidet med å tolka resultata i etterkant. I tillegg til dette har eg også gått grundig gjennom forskingsprosessen, noko som sikrar oppgåvas transparens. Ein svakheit i oppgåva mi kan vere at eg berre har fått rekruttert informantar gjennom egne sosiale nettverk. Dei som hjelte meg i rekrutteringsfasen kan kanskje kjenne att ein person dei sjølv veit kven er. Ein anna svakheit i oppgåva er at eg berre har intervju fem informantar, og at desse har ulik geografisk og sosial bakgrunn og ulik butid i Norge. Eg kan såleis ikkje seie at oppgåva mi er generaliserbar, men dette er heller ikkje vanleg når ein bruker kvalitativ metode (Ringdal, 2013, s. 248).

Om eg skulle ha gjort noko annleis ville eg nok ha disponert tida mi på ein annan måte det første halvåret. Det gjekk mykje tid og arbeid med til å prøve å rekruttere informantar gjennom «ytre instansar». Om eg hadde brukt tida på ein annan måte, kan det vere at eg hadde fått tak i fleire informantar. Men slikt er det vanskeleg å vite noko om i forkant. I etterkant ser eg at eg har valt ei målgruppe det kan vere utfordrande å rekruttere informantar frå, til forskning. Ulike faktorar, utanfor min kontroll, har difor

spelt inn og påverka korleis eg har fått tak i informantane mine, og kor mange informantar eg har fått tak i.

Eg har skrive ei masteroppgåve om gutar som har innvandra og deira erfaringar og forteljingar frå det norske skulesystemet, og eg vil hevde at oppgåva har pedagogisk relevans innan forskingsfeltet. Oppgåva tilføyer kunnskap, blant anna basert på dei unike narrativa til informantane mine. Eg opplever desse som svært gripande, innhaldsrike og betydningsfulle. Ut frå desse narrativa har det kome både overraskande og interessante funn, og nokre av desse har truleg verdi for framtidig forskning på innvandragutar og deira erfaringar frå vidaregåande, og frå det norske skulesystemet generelt.

## 8. Litteraturliste

- Aarset, M. F., Lidén, H. & Seland, I. (2008). *Ungdom med innvandrerbakgrunn. Verdier, normdannelse og livsvalg – en kunnskapsstatus*. (IMDI-rapport 10/08). Henta frå:  
<https://www.imdi.no/contentassets/b6cfbc83fc78450196a9e8047bc2611d/ungdom-med-innvanderbakgrunn>
- Antirasistisk senter (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun» - En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Henta frå  
<http://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever – En kunnskapsoversikt*. (NOVA-rapport 10/07). Henta frå:  
[http://www.nova.no/asset/2646/1/2646\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/2646/1/2646_1.pdf)
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (NOVA-rapport 15/03). Henta frå: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Minoritetsspraaklig-ungdom-i-skolen>
- Bang-Olsen, T. (2008). *Suksess eller faglige nederlag? En empirisk studie av minoritetsungdom i videregående skole med kort botid* (Masteroppgåve). Institutt for pedagogikk. Universitetet i Bergen.
- Befring, E. (2008). *Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver, muligheter*. I: E. Befring & R. Tangen (red), *Spesialpedagogikk* (s. 45-73). Oslo: Cappelen Akademisk.

- Bjørnset, M., Drange, N., Gjefsen, H., Kindt, M. T. & Rogstad, J. (2018). *I fraværsgrensens dødvinkel. Evaluering av fraværsgrensen i videregående opplæring. Delrapport 2.* (Fafo-rapport 2018:41). Henta frå <https://www.fafo.no/images/pub/2018/20690.pdf>
- Blix, B. H. (2017a). Analyser av narrativ samhandling. I: R. Sørly & B. R. Blix (red), *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 111-124). Stamsund: Orkana Akademisk Forlag.
- Blix, B. H. (2017b). Narrativ identitet. I: R. Sørly & B. R. Blix (red), *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 63-82). Stamsund: Orkana Akademisk Forlag.
- Blix, B. H. & Sørly, R. (2017). Introduksjon. I: R. Sørly & B. R. Blix (red), *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 19-31). Stamsund: Orkana Akademisk Forlag.
- Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2008). *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole.* Trondheim: SINTEF.
- Bøyesen, L. (2008). Lese- og skriveopplæring i et tospråklig perspektiv. I: T. Sand (red), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2.utg), (201-226). Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bøyum, S. (2016). *Utdanning, ulikheit og urettferd.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Caspersen & Hovdhaugen (2014). Hva vet vi egentlig om ulikhet i høyere utdanning? *Sosiologisk tidsskrift*, 22, 301-311. [https://www.idunn.no/st/2014/03/hva\\_vet\\_vi\\_egentlig\\_om\\_ulikhet\\_i\\_hoeyere\\_utdanning](https://www.idunn.no/st/2014/03/hva_vet_vi_egentlig_om_ulikhet_i_hoeyere_utdanning)
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.utg). Los Angeles: SAGE Publications.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalgard, A. B., Wiggen, K. S. & Dyrhaug, D. (2018). Enslige mindreårige flyktninger 2015-2016. Demografi, barnevern, arbeid, utdanning og inntekt (statistisk sentralbyrå rapporter 2018/3). Henta frå: <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/attachment/337320?ts=161082048c8>
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø -medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy: Statistikk og spørreskjema. I: M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (s. 138-154). Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Interactionism* (2.utg). London: SAGE Publications.
- Douglas, M. (2017). Forteljing om vold og overgrep fra et tysk samfunn i Chile: Etnografi og narrativ forskning. I: R. Sørly & B. H. Blix (red), *Forteljing og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s.143-153). Stamsund: Orkana Forlag.
- Drivenes, K. G. (2017). *Opplevelsen av den videregående skolen: En kvalitativ studie av subjektive opplevelser, resonnementer, fortolkninger, valg og vurderinger av utdanningsdimensjoner blant elever. Og hva rettferdighetsfølelse har av betydning for spørsmålet om et rettferdig utdanningssystem* (Masteroppgåve). Sosiologisk institutt. Universitetet i Bergen.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2012). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eriksen, M. G. & Lyng, T. L. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Fekjær, S. B. & Brekke, I. (2009). I samme båt. Frafall fra videregående skole og arbeidsmarkedstilknytning blant etterkommere av innvandrere og unge med majoritetsbakgrunn. I: G. E. Birkelund & A. Mastekaasa (red), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s. 75-90). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Fekjær, S. B. & Birkelund, G. E. (2009). Finnes Ghettskolen? Betydningen av andel elever med innvandrerbakgrunn for elevenes prestasjoner i videregående skole. I: G. E. Birkelund & A. Mastekaasa (red), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s. 91-106). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Folkehelseinstituttet (2019, 12. februar). Trygt og godt oppvekstmiljø i kommunen. Henta frå: <https://www.fhi.no/hn/helse/trygt-og-godt-oppvekstmiljo-i-kommunen/>
- Frøseth, M. W. & Markussen, E. (2009). Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I: R. Markussen (red). *Videregående opplæring for (nesten) alle* (s. 69-90). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frøyland, L. R. & Gjerustad, C. (2012). Vennskap, utdanning og framtidsplaner. Forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn i Oslo (NOVA rapport 5/12). Henta frå [http://www.nova.no/asset/5568/1/5568\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/5568/1/5568_1.pdf)
- Grinland, M. V. (2009). Minoritetslevers frafall fra videregående opplæring. I: G. E. Birkelund & A. Mastekaasa (red), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s. 61-74). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammerstad, K. & Mon, S. T. (2013, 30. oktober). 5 av 10 nordmenn har nær kontakt med innvandrere: -vanskelig å komme inn i miljøet. NrK. Henta frå: <https://www.nrk.no/norge/5-av-10-nordmenn-omgas-innvandrere-1.11327583>



- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. Albany, N.Y.: State. University of New York.
- Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Heggen, K. (2013). Nytt landskap og nye rammer for utdanning. I: K. Heggen, H. Helland & J. Lauglo (red.), *Utdanningssosiologi* (s. 13-28). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Hegna, K. (2013). Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring. Tapte nettverk og svekket skoletrivsel? *Tidsskrift for Ungdomsforening, Vol.13, nr.1*. 49-79.  
<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1017/885>
- Hilt, L. (Kjem 2019). *Integrering og utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hilt, L. K. (2016). *The borderlands of educational inclusion: Analyses of inclusion and exclusion processes for minority language students* (Doktoravhandling). University of Bergen.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2012). Introduction: Establishing a balance. I: J. A. Holstein & J. F Gubrium (red), *Varieties of narrative analysis* (s. 1-11). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hvalbye, T. M. (2018). *Rammebetingelser for formålstjenlig opplæring av nyankomne språklige minoriteter i videregående skole. En case-studie av muligheter og utfordringer knyttet til opplæring av nyankomne språklige minoriteter* (Masteroppgåve). Institutt for lingvistiske, estetiske og litterære studier. Universitetet i Bergen.

- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Kristiansand: Portal Forlag.
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn: innvandring og inkludering*. Oslo: Pax Forlag.
- Krulatz, A & Torgersen (2017). Språklige og sosiale fordeler av flerspråklighet. I: A. B. Lund (red), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 212-228). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauglo, J. (2010). *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning*. (NOVA-notat, 6/10). Henta frå: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2010/Unge-fra-innvandrerfamilier-og-sosial-kapital-for-utdanning>
- Lund, A. M. (2017). Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I: A. B. Lund (red), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 11-28). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Løken, G. (2010) *Motivasjon og fullføring. Hvilken betydning har minoritetsspråklige elevers livsverden for motivasjon og fullføring av norsk videregående skole?* (Masteroppgåve). Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap. Høgskolen i Hedemark.
- Moen, T. (2011). Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess. I: T. Moen, & R. Karlsdottir (red), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 87-101). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Mounteney, J. & Johannessen, V. (2009). Skoleskulkundersøkelse 2008. En undersøkelse i Bergen kommune om 8., 9. og 10. klassinger og skolefravær. (Stiftelsen bergensklinikkene-rapport 2009). Henta frå:

<http://korus.azurewebsites.net/wp-content/uploads/2016/11/Skulkundersokelsen2008.pdf>

Opplæringslova §1-3 (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Henta frå [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

Opplæringslova § 2-8 (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Henta frå [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)

Opplæringslova §9a-2 (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Henta frå [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)

Opplæringslova §9a-3 (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Henta frå [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)

Opplæringslova §9-2 (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Henta frå [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_10#KAPITTEL\\_10](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_10#KAPITTEL_10)

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Server, J. L. (2017). *Takknemlighet og selvstendighet. En kvalitativ studie om norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn og deres valg av høyere utdanning* (Masteroppgåve). Institutt for pedagogikk. Universitetet i Bergen.

- Sjøstrand, F. (2018). *Det ble sånn at hvis ikke det er videregående, så er det ikke noe annet. - En kvalitativ undersøkelse om bortvalg av videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn* (Masteroppgåve). Institutt for Spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Solbue, V. (2013). Praksisfellesskap innvandrerungdom erfarer i møte med videregående skole. *Utbildning & Demokrati*, vol 22, nr. 2, 59–80.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/30919455.pdf>
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- SSB – Statistisk sentralbyrå (2017, 26. juni). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? Henta 29. april 2018 frå: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- SSB – Statistisk sentralbyrå (2018, 5. mars). 14 prosent av befolkningen er innvandrere. Henta 29. oktober 2018 frå: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/14-prosent-av-befolkningen-er-innvandrere>
- SSB – Statistisk sentralbyrå (2019, 5. mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Henta 8. mars 2019 frå: <https://www.ssb.no/innvbef/>
- Strand, G. M., Berge, D. B. & Olsen, T. S (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møtet mellom kulturer. I: A. B. Lund (red), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 11-27). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stålsett, U. E. (2008). Er all kommunikasjon tverrkulturell? I: T. Sand (red), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2.utg), (s. 45-62). Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag.
- Synnes, O. (2017). Å gripe alvorleg sjukdom gjennom forteljing og poesi. I: R. Sørly & B. H. Blix (red), *Forteljing og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 183-198). Stamsund: Orkana Forlag.

Sørly, R. (2017a). Narrativ etikk og refleksivitet. I: R. Sørly & B. H. Blix (red), *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 33 – 45). Stamsund: Orkana Akademisk.

Sørly, R. (2017b). Narrativ analyse og innhold. Sørly, R. (2017a). Narrativ etikk og refleksivitet. I: R. Sørly & B. H. Blix (red), *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 99-108). Stamsund: Orkana Akademisk.

*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7 – 10 June 1994. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Trost, J. & Jeremiassen, L. (2010). *Interview i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, Eng.: Saxon House.

Vogt, A. (2016). *Rådgiving i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Wold, A. H. (2008). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I: E. Selj & E. Ryen (red). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2.utg), (s. 195-221). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Wæhle, E. (2018). Minoritet. *Store Norske Leksikon*. Henta 02. januar 2019 frå <https://snl.no/minoritet>

Østby, L. (2001). Hvorfor fokusere på innvandrere. *Samfunnsspeilet*, 15, nr. 2. 2-14  
<https://core.ac.uk/download/pdf/52076297.pdf>

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Øzerk, K. (2008a). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I: T. Sand (red), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2.utg), (s. 103- 129). Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag.

Øzerk, K. (2008b). Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling. I: T. Sand (red), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2.utg), (s. 155-174). Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag.

## Vedlegg 1: Godkjenning av NSD

Line Hilt  
Christies gate 13  
5020 BERGEN



Vår dato: 04.07.2018  
Deres ref:

Vår ref: 61214 / 3 / L H

Deres dato:

### Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 20.06.2018 for prosjektet:

61214	Fråfall frå VGS blandt elever som har innvandra til Norge
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Line Hilt
Student	Margrethe Opdal Hoviskeland

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt. Ved prosjektslutt 01.07.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Dag K iberg

Lise Aasen H averaaen

Kontaktperson: Lise Aasen H averaaen tlf: 55 58 21 19 / [Lise.H.averaaen@nsd.no](mailto:Lise.H.averaaen@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Margrethe Opdal H oviskeland, [margrethe.h@gmail.com](mailto:margrethe.h@gmail.com)





# Personvernombudet for forskning

## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 61214

### FORMÅL

Formålet med prosjektet er å undersøke "kva forteljingar gutar med innvandrarbakgrunn har om sine erfaringar med skulefråfall".

### UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av gutter med innvandrerbakgrunn som har sluttet på videregående skole. Rekruttering skjer via kontakter og videre ved hjelp av snøballmetoden der personer som allerede inngår i prosjektet rekrutterer nye deltakere fra sin bekjentskapskrets. Ved sistnevnte fremgangsmåte anbefaler personvernombudet at vedkommende som viderefremidler forespørsel ber interesserte kontakte forsker/student, eller eventuelt få vedkommendes tillatelse til at forsker/student kan ta kontakt.

Basert på utvalgskriteriet vurderer vi at det registreres sensitive opplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn. Vi tar difor høyde for at slike opplysninger kan registreres.

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget stort sett er godt utformet, men dato for prosjektslutt (01.07.2019) og veileders kontaktopplysninger må legges til. I tillegg må det legges til at deltakelse i prosjektet er frivillig.

Vi ber deg om å sende det reviderte informasjonsskrivet til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) Husk å oppgi prosjektnummer. Prosjektet kan deretter starte.

### INFORMASJON OG SAMTYKKE ETTER NYTT PERSONVERNREGELVERK

Vi gjør oppmerksom på at det innføres ny lovgivning for behandling av personopplysninger i løpet av 2018. Med det nye regelverket stilles det nye og mer inngående krav til hva utvalget mottar av informasjon. Det stilles også krav til at informasjonen og samtykke skal kunne dokumenteres. For å imøtekomme det nye regelverket anbefaler vi difor at følgende informasjon gis til informantene:

- at samtykke er det lovlige behandlingsgrunnlaget for behandling av personopplysninger
- hvilke typer opplysninger som innhentes
- hvilke tiltak dere gjør for å sikre at ikke uvedkommende får tilgang til personopplysningene
- kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud
- deltakernes rettigheter, herunder rett til innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deltakeren, rett til å få rettet eller slettet de opplysningene som er registrert, rett til å få utlevert en kopi av opplysningene som er registrert (dataportabilitet), samt rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet angående behandlingen av personopplysninger.

Du finner ny mal for informasjon og samtykke på våre nettsider. Vi anbefaler at dere benytter den nye malen for informasjonsskriv.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med Universitetet i Bergen sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

#### PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektlutt er oppgitt til 01.07.2019. Det fremgår av meldeskjema at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektlutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv**

### Informasjonsskriv

Har du lyst å være med i prosjektet?

Mitt navn er Margrethe Høviskeland. Jeg er pedagogikkstudent ved Universitetet i Bergen, og skal levere masteroppgave til våren. Jeg er interessert i å skrive en oppgave som omhandler gutter med innvandrerbakgrunn. Jeg ønsker å se nærmere på hvilke erfaringer de har i møte med det norske skolesystemet. Jeg vil derfor intervju seks personer som har gått på videregående skole, for å høre hvordan de har opplevd skolehverdagen. Kandidatene må være mellom 18 – 35 år.

Intervjuet vil vare i underkant av en time, og det vil bli brukt lydfil til å ta opp samtalen. Som takk for at du deltar, og bidrar til et forskingsfelt der vi trenger mer kunnskap, får du 150 kr.

Prosjektet blir selvfølgelig anonymisert, slik at ingen vet hvem du er etter at oppgaven er publisert. All informasjon og alle lydopptak vil bli slettet når oppgaven er levert. Dato for prosjektets slutt er 01.07.2019. Deltakelse i prosjektet er frivillig. Du kan når som helst trekke deg, uten å gi noen forklaring på dette. Prosjektet er godkjent hos personvernombudet, NSD, Norsk senter for forskningsdata.

Veilederen min er Line Hilt og er førsteamanuensis i pedagogikk. Hennes kontaktopplysning er: [Line.Hilt@uib.no](mailto:Line.Hilt@uib.no). Min e-postadresse er: [margrethe.h@gmail.com](mailto:margrethe.h@gmail.com)

Mvh.

Margrethe Høviskeland

### Project information

Do you want to participate in the project?

My name is Margrethe Høviskeland. I am a student at the University of Bergen. I study pedagogics, and I will finish my master degree this spring. I am interested in writing a thesis about boys with immigrant background, and what experiences they have in the meeting with the Norwegian school system. I would therefore like to interview six people who have been attending the Norwegian high school to hear their experience. The candidates must be between 18-35 years.

The interview will last for approximately an hour and I will use audio file to record the conversation. For participating and contributing to a research field where we need more knowledge, you'll get 150 kr.

The project is anonymized so nobody knows who you are after the assignment has been published. All information and all audio recordings will be deleted when the thesis is completed. Date of project publishing is 01.07.2019. Participation in the project is voluntary. You can withdraw from the project at any time without giving any explanation. The project has been approved by the privacy representative, NSD.

My supervisor is Line Hilt and she is associate professor of pedagogy. Her contact information is: Line.Hilt@uib.no. My contact information is: margrethe.h@gmail.com

Best regards  
Margrethe Høviskeland

### **Vedlegg 3: Samtykkeerklæring**

#### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon muntlig/skriftlig og har lyst til å delta i prosjektet «*Hvilke fortellinger har gutter med innvandrerbakgrunn om sine erfaringer fra videregående skole*»

**Signatur**.....

**Dato**.....

## Vedlegg 4: Intervjuguide og temaliste - ikkje bestått

### Intervjuguide og temaliste

#### **Generelt**

- Kan du fortelje litt om deg sjølv og bakgrunnen din?  
Oppfølgingsspørsmål: «alder» «kvar i verda er du frå» «når kom du til Norge/kor gammal var du»
- Gjekk du i barnhagen i heimlandet ditt (eller i Norge, om kom tidleg)?
- Kan du fortelje om skulen i heimlandet ditt?
- Gjekk du på skulen der kvar dag?
- Var det nokre forskjellar på skulen i heimlandet ditt og i Norge?
  
- Når begynte du på skulen etter at du kom til Norge?

#### **Språk**

- Korleis var det å byrje på skulen i Norge, og lære seg språket?  
Oppfølgingsspørsmål: «morsmålsundervisning» «ekstra norskopplæring»
- Opplevde du nokre kulturelle forskjellar, noko du ikkje var vand med frå før?
- Var det hovudsakleg på skulen du snakka norsk, eller gjorde du dette på fritida og?
- Korleis lærte du best det norske språket?

#### **Venner og fritid**

- Hadde du gode venner på skulen?
- Var dette venner/folk du hang med utanom skulen også?
- Har du framleis kontakt med venner frå ung. skulen /VGS?
- Hadde du nokre interesser utanfor skulen?
- Kva var det kjekkaste du gjorde på fritida/ ikkje var på skulen?

#### **Familie**

- Har du lyst til å fortelje litt om familierelasjonar i heimen?
- Kan du du fortelje om foreldra dine?

- Kva syntest familien/foreldra dine om valet du tok om å droppe ut av VGS?
- Korleis gjorde søskena dine det på skulen, slutta dei i vgs?

### **Skuleerfaring**

- Kan du fortelje meg om erfaringar du hugsar spesielt godt i møte med vidaregåande skule?
- Opplevde du karakterpress eller andre former for press i skulen?
- Hadde du gode karakterar på skulen (Ung. skulen og vgs)?
- Hadde du mykje fråvær på skulen (Ung skulen og vgs)?
- Kva vil du seie var den største forskjellen mellom VGS og grunnskulen?
- Kva vil du seie var den største utfordringa med å starta i VGS?

### **Relasjonar i skulen**

- Hadde du gode relasjonar til lærarar på VGS?
- Korleis opplevde du rådgjevingstenesta, då du skulle velja VGS?

### **Fysisk aktivitet**

- Var du interessert i sport då du var yngre?
- Korleis synes du fordelinga av teori og fysisk aktivitet i skulen, er lagt opp i VGS?

### **Mangel på meistringskjensle/motivasjon**

- Har du nokon gong følt deg dum i skulen, at du føler du ikkje forstår noko?  
(oppfølgingsspørsmål om ja: grunna språket, kunnskapsmangel eller andre ting?)
- Om ja: kan du fortelje om ein episode dette skjedde? (eit døme)

### **Mobbing, diskriminering, rasisme**

- Følte du nokon gong diskriminering i skulen, at du vart annleis behandla enn andre?
- Var det på noko som helst tidspunkt i skuleløpet vanskeleg å passe inn i fellesskapet?

- Har du nokon gong opplevd mobbing, på skulen? Oppfølgingsspørsmål om ja, var dette i skulen eller utanfor skulen?
- Har du nokon gong opplevd rasisme?

### **Tankar i ettertid**

- Kva tenkjer du var årsaka/bakgrunn til at du droppa ut av VGS?
- Har du tenkt mykje på dette valet i etterkant (no i dag)?
- Hadde du ein plan med å droppe ut av VGS (andre framtidsplanar enn å studere)?
- Kunne du tenkje deg å starta i VGS. igjen?
- Kva driv du på med i dag?
- Trivst du med dette?

## **Vedlegg 5: Intervjuguide og temaliste - bestått**

### Intervjuguide og temaliste

#### **Generelt**

- Kan du fortelje litt om deg sjølv og bakgrunnen din?  
Oppfølgingsspørsmål: «alder» «kvar i verda er du frå» «då kom du til Norge/kor gammal var du»
- Gjekk du i barnhagen i heimlandet ditt (eller i Norge, om du kom tidleg)?
- Kan du fortelje om skulen i heimlandet ditt?
- Gjekk du på skulen der kvar dag?
- Var det nokre forskjellar på skulen i heimlandet ditt og i Norge?
- Når begynte du på skulen etter at du kom til Norge?

#### **Språk**

- Korleis var det å byrje på skulen i Norge, å lære seg språket?  
Oppfølgingsspørsmål: «morsmålsundervisning» «ekstra norskopplæring»
- Opplevde du nokre kulturelle forskjellar, noko du ikkje var vand med frå før?
- Var det hovudsakleg på skulen du snakka norsk, eller gjorde du dette på fritida og?
- Korleis lærte du best det norske språket?

#### **Venner og fritid**

- Hadde du gode venner på skulen?
- Var dette venner/folk du hang med utanom skulen også?
- Har du framleis kontakt med venner frå ung. skulen /VGS, i dag?
- Hadde du nokre interesser utanfor skulen?
- Kva var det kjekkaste du gjorde på fritida/ ikkje var på skulen?

#### **Familie**

- Har du lyst til å fortelje litt om familierelasjonen i heimen?



- Kan du du fortelje om foreldra dine?
- Kva syntest familien/foreldra dine om valet du tok om å fullføre VGS?
- Korleis gjorde søskena dine det på skulen, slutta dei i vgs?

### **Skuleerfaring**

- Kan du fortelje meg om erfaringar du hugsar spesielt godt i møte med vidaregåande skule?
- Opplevde du karakterpress eller andre former for press i skulen?
- Hadde du gode karakterar på skulen (Ung. skulen og vgs)?
- Hadde du mykje fråvær på skulen (Ung skulen og vgs)?
- Kva vil du seie var den største forskjellen mellom VGS og grunnskulen?
- Kva vil du seie var den største utfordringa med å starta i VGS?

### **Relasjonar i skulen**

- Hadde du gode relasjonar til lærarar på VGS?
- Korleis opplevde du rådgjevingstenesta, då du skulle velja VGS?

### **Fysisk aktivitet**

- Var du interessert i sport då du var yngre?
- Korleis synes du fordelinga av teori og fysisk praksis, er lagt opp i VGS?

### **Mangel på meistringskjensle/motivasjon**

- Har du nokon gong følt deg dum i skulen, at du føler du ikkje forstår noko?  
(oppfølgingsspørsmål om ja: grunna språket, kunnskapsmangel eller andre ting?)
- Om ja: kan du fortelje om ein episode dette skjedde? (eit døme)

### **Mobbing, diskriminering, rasisme**

- Følte du nokon gong diskriminering i skulen, at du vart annleis behandla enn andre?
- Var det på noko som helst tidspunkt i skuleløpet vanskeleg å passe inn i fellesskapet?

- Har du nokon gong opplevd mobbing, på skulen? Oppfølgingsspørsmål om ja, var dette i skulen eller utanfor skulen?
- Har du nokon gong opplevd rasisme?

### **Tankar i ettertid**

- Kva tenkjer du var årsaka/bakgrunn til at du valde å fullføre VGS?
- Har du tenkt mykje på dette valet i etterkant (no i dag)?
- Hadde du ein plan med å fullføre VGS (studere vidare, arbeid)?
- Kva driv du på med i dag?
- Trivs du med dette?