

«Her skal dere ikke arbeide som norske barn»

- En kvalitativ studie som belyser innvandrerforeldre sin opplevelse av norsk skole.

Julie Øvrelid

Masteroppgave i sosiologi

Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU

Våren 2015

Abstract

This thesis discusses whether or not immigrant parents' knowledge of the education system constitutes an asset for their children. Previous research shows that students from immigrant backgrounds systematically perform worse than ethnically Norwegian students in the Norwegian education system, but at the same time perform better than ethnically Norwegian students with similar social backgrounds. The field of study explains these findings by pointing out that the parents of immigrants do not represent an educational asset for their children to the same degree as their ethnically Norwegian counterparts, as they lack sufficient knowledge of the cultural values and norms found in Norwegian schools. At the same time, the field of study points out that immigrant parents may have more social capital to compensate for some of the issues they face. This thesis examines these differences by interviewing four parents from immigrant backgrounds about their knowledge of and views on the Norwegian education system. Half of the informants have higher education, working as teachers. The rest of the informants have no higher education. The findings are ambiguous, but the thesis concludes that there are only minor differences between the various parent groups. The article also concludes that all the informants have experienced discrimination and feelings of inadequacy when meeting the Norwegian school system as parents. At the same time, the thesis concludes that the parents who work as teachers have more knowledge of the education system, and that this will be an asset to their children. Finally, the thesis emphasises the need for further studies in the field, and directions for future research are suggested.

Sammendrag

Denne artikkelen studerer hvorvidt innvanderforeldres kjennskap til utdanningssystemet utgjør en ressurs for deres barn eller ikke. Tidligere forskning viser at elever med innvandringsbakgrunn systematisk presterer dårligere enn etnisk norske elever i det norske utdanningssystemet, men samtidig presterer bedre enn etnisk norske elever med tilsvarende sosial bakgrunn. Forskningsfeltet forklarer funnene med utgangspunkt i at foreldre med innvandringsbakgrunn ikke utgjør en ressurs for sine barn på samme måte som etnisk norske foreldre, da de ikke har tilstrekkelig kjennskap til kulturelle verdier og normer i norsk skole. Samtidig peker forskningsfeltet på at innvanderforeldre har en sterk sosial kapital, som kan kompensere for noen av de utfordringene i de møter i norsk skole. Denne artikkelen undersøker disse forskjellene nærmere ved å intervju fire foreldre med innvandringsbakgrunn om deres møte og syn på norsk skole. Halvparten av informantene har høyere utdanning og arbeider som lærere, og den andre delen av informantene har ikke høyere utdanning. Resultatene er flertydige, men viser at det er liten forskjell mellom informantgruppene. Funnene skildrer hvordan samtlige informanter har opplevd å bli diskriminert, og føle på en utilstrekkelighet i møte med norsk skole som foreldre. Studiens funn viser også ytterst små variasjoner mellom informantgruppene når det kommer til verdsetting av utdanning og synspunkter på norsk skole, og relasjon mellom skole og hjem. Samtidig konkluderer artikkelen med at foreldrene som arbeider som lærere har mer kjennskap til skolen og dens kultur, og dermed vil være en ressurs for deres barn. Artikkelen understreker behovet for mer forskning på temaet, og kommer med forslag til videre forskningsmuligheter.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	11
1.1 Bakteppe	11
1.2 Oppgavens formål	11
1.3 Oppgavens problemstillinger	12
1.4 Oppgavens struktur	13
2.0 Hvordan presterer elever med innvandringsbakgrunn i det norske utdanningssystemet? ...	15
2.1 Innledning	15
2.2 Definisjon av innvandrere i oppgaven	15
2.3 Elever med innvandringsbakgrunn i det norske utdanningssystemet	15
2.3.1 Den norske innvandringsgruppen.....	15
2.3.2 Innvandrerelever i det norske utdanningssystemet.....	17
2.4 Hvordan presterer elever med innvandringsbakgrunn i det norske utdanningssystemet?	17
2.4.1 Hvordan presterer elever med innvandringsbakgrunn i grunnskolen?	17
2.4.2 Hvordan presterer elever med innvandringsbakgrunn i videregående opplæring?	18
2.4.3 Hvordan presterer elever med innvandringsbakgrunn i høyere utdanning?	19
2.5 Oppsummering	20
3.0 Hvorfor presterer elever med innvandringsbakgrunn dårligere enn majoritets elever i det norske utdanningssystemet, samtidig som de presterer bedre enn majoritets elever med tilsvarende sosial bakgrunn?	23
3.1 Innledning	23
3.2 Bourdieu som inspirasjonskilde	23
3.3 Hvorfor presterer innvandrerelever dårligere enn majoritets elever?	25
3.4 Hvorfor presterer elever med innvandringsbakgrunn bedre enn majoritets elever med tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn?	27
3.4.1 Er minoritets elever mer motiverte?	27
3.4.2 En utvidet forståelse av sosial kapital.....	28
3.5 Oppsummering og konkretisering av problemstillinger	30
4.0 Metode	33
4.1 Innledning	33
4.2 Metodiske valg	33
4.2.1 Et kvalitativt forskningsdesign	33
4.2.2 Dybdeintervju som metode.....	34
4.3 Datagrunnlag	35
4.3.1 Utvalgskriterier.....	35
4.3.2 Å finne informanter	36
4.3.3 Informantene	37

4.4 Datainnsamling	38
4.4.1 Intervjuene.....	38
4.4.2 Transkribering.....	38
4.4.3 Analyse.....	39
4.5 Forskerrollen i dybdeintervju	39
4.6 Pålitelighet, gyldighet og overføringsverdi	41
5.0 Analyse	43
5.1 Innledning	43
5.2 Foreldrenes møte med den norske skolen	43
5.2.1 «Her kommer de og trenger noe ekstra».....	43
- Innvandrerforeldrene som arbeider som lærere sitt møte med norsk skole.	43
5.2.2 «Lærerne synes nok det er vanskelig med sånne foreldre».....	47
- Innvandrerforeldre uten utdanning sitt møte med norsk skole.....	47
5.2.3 «Jeg vet det er mange lærere som ser på det flerkulturelle som et problem».....	50
- sammenligning av funnene fra de ulike informantgruppene.....	50
5.3 Verdsetting av utdanning, synspunkter på norsk skole og ansvarsfordeling mellom skole og hjem	51
5.3.1 «Her skal dere ikke arbeide som norske barn».....	51
- Innvandrerforeldre som arbeider som lærere sine synspunkter på utdanning.	51
5.3.2 «Det er skolens oppgave å lære sønnene mine sine lekser».....	54
- Informantene uten utdanning sine synspunkter på utdanning.....	54
5.3.3 «Både lærerne og barna er veldig seriøse når de tar utdanning. I forhold til Norge.».....	57
- Sammenligning av funnene fra de ulike informantgruppene.	57
5.4 Hva kan skolen gjøre bedre?	59
5.4.1 «Skolen kan arrangere foreldrekurs».....	59
- Informanter som arbeider som læreres sitt syn på hva som kan forbedres i norsk skole.	59
5.4.2 «Jeg tror mange lærere trenger kurs i innvandrere».....	61
- informanter uten utdanning sitt syn på hva som kan forbedres i norsk skole.	61
5.4.3 «Jeg tror det er viktig at det blir mer fokus på innvandrere».....	61
- Oppsummering av funnene fra de ulike informantgruppene.	61
6.0 Diskusjon	63
6.1 Innledning	63
6.2 Ingen tydelige forskjeller mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i møte med det norske utdanningssystemet	63
6.3 Ingen tydelige forskjeller mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole,	

i verdsetting av utdanning, synspunkter på norsk skole og ansvarsfordeling mellom skole og hjem.	65
6.4 Ingen tydelige forskjeller mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i opplevelsen av det norske utdanningssystemet.	67
6.4.1 Konklusjon	67
6.4.2 Er det en fordel å ha foreldre som har høy utdanning og kjennskap til det norske skolesystemet?.....	68
6.4.3 Er sosial bakgrunn like determinerende for elever med innvandringsbakgrunn?	69
6.5 Er det mulig å tydeliggjøre noen områder som kan forbedres, for å skape jevnere forutsetninger for skoleprestasjoner mellom elever med og uten minoritetsbakgrunn?	69
6.6 Forslag til videre forskning	70
7.0 Avslutning	73
7.1 Bakteppe	73
7.2 Oppgavens problemstillinger	73
7.3 Funn	74
7.4 Videre forskning	75
7.5 Oppgavens formål	76
8.0 Referanser	77
Vedlegg 1: Intervjuguide	81

1.0 Innledning

1.1 Bakteppe

Det norske utdanningssystemet baserer seg på ideen om en enhetsskole, hvor alle elever har like muligheter og forutsetninger, uavhengig av sosial bakgrunn, kjønn og geografiske forskjeller (Store Norske Leksikon, 2009). En evaluering av reform 97, den tidligere læreplanen for norsk skole, viste at det var store svakheter i norsk utdanning. Det ga utslag i forskjeller mellom elevenes prestasjoner, og mange elever som ikke hadde tilstrekkelig grunnleggende ferdigheter (Haug, 2004). På bakgrunn av evalueringen, ble det i 2006 lansert en ny lærerplan, Kunnskapsløftet. Den nye læreplanen skulle sikre større kvalitet i norsk skole og større likhet mellom elevene. Bakken og Elstad (2012) har i sin rapport «For Store Forventinger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer» forsket på utviklingen i norsk skole, både før og etter Kunnskapsløftet ble innført. Bakken og Elstad har analysert avgangskarakterene til samtlige 10. klassinger i Norge, i perioden 2002 til 2011. Rapporten viser at Kunnskapsløftet ikke har lyktes med sine intensjoner om å skape en mer rettferdig skole, da forskjellene mellom elevene øker. Elever som har foreldre med høy utdannelse, presterer systematisk bedre enn elever som har foreldre med et lavere utdanningsnivå.

Et annet viktig funn fra studien til Bakken og Elstad (2012), er at det stadig blir større forskjeller mellom elever med minoritetsbakgrunn og etnisk norske elever. Etnisk norske elever presterer systematisk bedre enn elever med innvandringsbakgrunn. Sammenlikner man minoritets elever med majoritets elever med tilsvarende sosial bakgrunn, viser funnene at minoritets elevene presterer bedre enn majoritets elevene. Funnene stemmer overens med tidligere forskning på feltet (Støren, 2005; Bakken, 2003; Opheim og Støren, 2001).

Rapporten til Bakken og Elstad konkluderer med at elever med innvandringsbakgrunn ikke er like determinert av foreldrenes utdanningsnivå når det kommer til skoleprestasjoner. Funnene fra deres studie har vært utgangspunkt for denne oppgaven.

1.2 Oppgavens formål

Som avsnittet over viser, er det tydelig at det er forskjeller i skoleprestasjoner mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn i norsk skole. Målet med denne studien har vært å få mer innsikt i hva som påvirker innvandrerlevers sine prestasjoner i norsk skole. Videre hva som kan bidra til å forklare hvorfor minoritets elever på den ene siden presterer dårligere enn majoritets elever, mens de på den andre siden bedre enn majoritets elever med tilsvarende sosial bakgrunn. Elever med minoritetsbakgrunn er en økende gruppe i norsk skole, og for å

nå målet om en enhetsskole, vil det være nødvendig å prøve å kartlegge ulike faktorer som påvirker denne elevgruppes prestasjoner. Oppgavens formål ble derfor; *Er det mulig å tydeliggjøre noen områder som kan forbedres, for å skape jevnere forutsetninger for skoleprestasjoner mellom elever med og uten minoritetsbakgrunn?*

1.3 Oppgavens problemstillinger

Forskningsfeltet peker på en tydelig sammenheng mellom foreldrenes sosiale bakgrunn og utdanningsnivå, og barnas skoleprestasjoner hos norske familier. Sammenhengen er ikke like tydelig hos familier med innvandringsbakgrunn (Bakken og Elstad, 2012; Støren, 2005; Bakken, 2003). Sosial bakgrunn defineres som foreldrenes klasseposisjon, utdanningsnivå og inntekt, samt kjønn og etnisk tilhørighet (Larsen, 1997). På den ene siden peker forskningsfeltet på at elever med innvandringsbakgrunn ikke er like determinert av foreldrenes utdanningsnivå. På den andre siden argumenterer ulike studier med at resultatene skyldes at innvandrerelver ikke får utbytte av høyt utdanningsnivå hos foreldrene. Dette er fordi foreldrene, på tross av høy utdanning, har liten kjennskap til det norske skolesystemet og dens verdier, og møter flere kulturelle og språklige barrierer. På den måten utgjør de ikke en ressurs for sine barn på samme måte som majoritetsforeldre med høyt utdanningsnivå.

Jeg har ønsket å se nærmere på den overnevnte diskusjonen. I forsøket på å oppfylle oppgavens formål har jeg ønsket å synliggjøre hvordan foreldre med innvandringsbakgrunn forstår og opplever den norske skolen. Det er et område innenfor forskningsfeltet hvor det er lite eksisterende forskning, og som trenger utvidelse (Lauglo, 2010). Elevens bakgrunn er dermed viktigere i denne studien enn elevene selv. Oppgavens overordnede problemstilling blir derfor; *Hvilke forskjeller er det mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i opplevelsen av det norske utdanningssystemet?*

For å svare på problemstillingen har jeg operert med to underproblemstillinger. Holm (2011) har i sin doktorgradsavhandling intervjuet somaliske foreldre om deres møte med norsk skole. Funnene fra hennes studie viser at foreldrene føler seg devaluert og diskriminert i møte med det norske utdanningssystemet. Holms studie støttes opp av forskningsarbeidet til Bouakaz (2007). Han har utført et tilsvarende prosjekt i Sverige, med arabiske innvandrerforeldre. Funnene viser at foreldrene opplever at de har lite å tilby svensk skole. Med utgangspunkt i Holm og Bouakaz sin forskning, som peker på at innvandrerforeldre opplever å bli diskriminert i møte med skolen, har jeg valgt meg følgende underproblemstilling; *Hvilke*

forskjeller er det mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i møte med det norske utdanningssystemet?

For å forklare hvorfor elever med innvandringsbakgrunn presterer bedre enn majoritets elever med tilsvarende sosial bakgrunn, peker tidligere forskning på at innvandrerforeldre kompenserer for noen av de barrierene de må forsere i møte med norsk skole. Coleman (1988) og Lauglo (1996; 2010) argumenterer for at innvandrerforeldre innehar en god sosial kapital, og verdsetter utdanning i høy grad. Det vil derfor være mindre forskjeller i verdsetting av utdanning mellom innvandrerforeldre med og uten høyere utdanning og kjennskap til skolen. Med utgangspunkt i den overnevnte argumentasjonen, blir den andre problemstillingen; *Hvilke forskjeller er det mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i verdsetting av utdanning, synspunkter på norsk skole og ansvarsfordeling mellom skole og hjem?*

1.4 Oppgavens struktur

I tillegg til innledningskapittelet, er oppgaven delt inn i sju kapitler. Det første kapitlet er tidligere forskning, som viser hvordan elever med minoritetsbakgrunn presterer i det norske utdanningssystemet. Her blir den norske innvandringsgruppen gjort rede for, og hvordan oppgaven definerer minoritets elever. Neste kapittel følger opp funnene fra det nevnte kapitlet, ved å vise hvordan prestasjonene til minoritets elever blir forklart i tidligere forskning. Oppgavens fjerde kapittel er metode. Her blir det gjort rede for valg av metode og ulike metodiske valg som har vært avgjørende for oppgaven. Deretter presenteres analysen, hvor de viktigste funnene blir tolket og diskutert. Etter analysen blir funnene fra analysen drøftet opp mot tidligere forskning og teori i diskusjonskapitlet. Her vil jeg også prøve å besvare oppgavens problemstillinger. Forslag til videre forskning blir også drøftet. Videre kommer oppgavens avslutning, hvor de viktigste funnene og oppgavens formål blir oppsummert. Siste kapittel viser studiens referanseliste. Til slutt kommer vedlegg.

2.0 Hvordan presterer elever med innvandringsbakgrunn i det norske utdanningssystemet?

2.1 Innledning

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å gjøre rede for hvordan innvandrerelever presterer i det norske utdanningssystemet. Først vil jeg forklare hvordan begrepet innvandrer blir brukt i oppgaven, og hvem som faller innenfor denne kategorien. Deretter vil jeg kort peke på noen trekk ved innvandringsgruppen i Norge. Etter dette viser jeg til tidligere forskning som gjør rede for hvordan elever med innvandringsbakgrunn presterer i grunnskolen, videregående, og på høyskole og universitetsnivå i Norge.

2.2 Definisjon av innvandrer i oppgaven.

SSB (2015) definerer innvandrer som en person som har innvandret til Norge, eller som er født i Norge, hvor begge foreldrene har innvandringsbakgrunn. Samtlige av forskningsrapportene som denne oppgaven gjør bruk av, baserer seg på en tilsvarende definisjon. Jeg vil derfor bruke SSB sin overnevnte definisjon i denne oppgaven. Elever med innvandringsbakgrunn vil omfavne både elever som har innvandret til Norge, og elever som er født og oppvokst i Norge, hvor begge foreldrene har innvandret til Norge. Det innebærer at elever som bare har en forelder som har innvandret til Norge ikke blir regnet som minoritetselev i denne oppgaven. Oppgaven skiller ikke mellom elever med innvandringsbakgrunn på bakgrunn av opprinnelsesland. Det innebærer at elever med svenske foreldre inngår i samme gruppe som elever med sudanske foreldre. Det skyldes at det jeg har valgt å forholde meg til generelle tall som ikke skiller mellom innvandrerelevens opprinnelsesland. I oppgaven vil jeg veksle mellom begrepene *elever med innvandringsbakgrunn* og *minoritets elever* når jeg omtaler elever med innvandringsbakgrunn. Etniske norske elever, med norske foreldre som er født og oppvokst i Norge, vil kategoriseres som *majoritets elever*.

2.3 Elever med innvandringsbakgrunn i det norske utdanningssystemet.

2.3.1 Den norske innvandringsgruppen.

Tall fra SSB (2015) viser at det er 805 000 innvandrere i Norge, i utgangen av året 2014. Av disse er 669 000 innvandrere, mens 136 000 er norskfødte med innvandrerforeldre. Gruppen utgjør 15,6 % av Norges befolkning, og består av innvandrere fra 222 ulike land. Øverbye (2011) forklarer at innvandrergruppen i Norge er sammensatt, og utgjør ikke et tilfeldig utvalg av befolkningen utenfor Norge. Han viser til at den norske innvandringsgruppen består av et

utvalg fra noen av landene utenfor Norge, og av befolkningsgrupper med utvalgte sosiale kjennetegn innad i disse landene. Videre argumenterer Øverbye for at man er nødt til å forstå den politiske innvandringspolitikken for å kunne få et større innblikk i hvem som innvandrer til Norge. Han trekker særlig fra EØS-avtalen fra 1992, og FNs flyktningkonvensjon fra 1951 som sentrale politiske vedtak. Øverbye poengterer at de fleste innvandrere kommer til Norge enten for å arbeide eller for å søke asyl. I tillegg kommer en del innvandrere til Norge ved familiegjenforening eller inngåelse av ekteskap (Øverbye, 2011).

Hvilken innvandringsvei som er dominerende har endret seg igjennom tidene. På 1960-tallet var innvandringen til Norge i hovedsak preget av arbeidsinnvandring. De fleste var menn, og kom fra land som Pakistan, daværende Jugoslavia, India, Marokko og Skandinavia. I 1975 ble det innført en midlertidig innvandringsstopp. Derfor ble innvandringen de neste ti årene først og fremst familiegjenforeninger hos de arbeiderne som allerede hadde innvandret til Norge. Fra 1985 var innvandringsgruppen preget av asylsøkere og overføringsflyktninger. Mange kom fra Vietnam, Chile, Iran og Sri Lanka. Siden 2000-tallet har mange flyktninger kommet fra land som Irak, Somalia, Russland, Afghanistan og Iran. I tillegg har utvidelsen av EU med ti nye land, ført til en større arbeidsinnvandring, samt gjenforening med deres nærmeste familie. Dagens innvandringsgruppe består av flest innvandrere fra Europa, med over 250 000 som har bosatt seg i Norge. Innvandrere fra Europa utgjør 57 % av innvandringsgruppen. 26 % av innvandringsgrupper er fra Asia, noe som utgjør litt i underkant av 200 000 personer. I underkant av 70 000 personer har innvandret fra Afrika, noe som utgjør 12 %. 2 % av innvandringsgruppen kommer fra Nord-Amerika. Det samme er tilfelle for Sør-Amerika. Til sammen utgjør innvandrere fra Amerika rundt 20 000 personer (SSB, 2015; Bakken og Elstad, 2012; Øverbye, 2011).

Som avsnittet over skildrer, er det en kompleks og sammensatt innvandringsgruppe i Norge. Det er derfor viktig å understreke at de ulike innvandringsgruppene har ulike behov og mål i Norge. Hvorfor de har valgt å bosette seg i Norge er et avgjørende spørsmål. De ulike innvandringsgruppene vil ha ulike hensikter og ressurser. Det vil også kunne være store forskjeller mellom innvandrere fra samme land. De kan komme fra ulike sosiale sjikt, geografiske regioner, ha ulik etnisk og religiøs tilhørighet, ulike oppvekstmiljøer og familier. Hvilke boforhold, liv og normer de har med seg fra opprinnelseslandet, samt hvilke sosioøkonomiske forhold til kommer fra, vil også være sentralt i å forstå innvandrergruppens kompleksitet (Bakken og Elstad, 2012; Øverbye, 2011).

2.3.2 Innvandrerelever i det norske utdanningssystemet

Avsnittet ovenfor skildrer en kompleks innvandringsgruppe, med mange interne variasjoner. Det vil også gjenspeiles i elevgruppen med innvandringsbakgrunn. I 2011 hadde 10,4 % av skoleelevene i grunnskole og videregående opplæring innvandringsbakgrunn.

Minoritetselevene utgjør omtrent 1/10 av elever i norsk skole. De fleste elevene med innvandringsbakgrunn er bosatt i og rundt Oslo (Bakken og Elstad, 2012).

Videre peker tallene til SSB (2015) på at 16,2 % av innvandringsbefolkningen er studenter, hvor en tredjedel av denne gruppen er mellom 19 – 24 år. Sammenligner vi tallet med majoritetsbefolkningen, hvor litt i underkant av 30 % oppgir at de studerer, er det færre med innvandringsbakgrunn som tar høyere utdanning. SSB understreker at tallet er relativt lavt, da mange innvandrere kommer til Norge for å arbeide, og ikke for å studere.

2.4 Hvordan presterer elever med innvandringsbakgrunn i det norske utdanningssystemet?

2.4.1 Hvordan presterer elever med innvandringsbakgrunn i grunnskolen?

Bakken og Elstad (2012) konkluderer i sin rapport «For Store Forventinger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer» med at det blir større forskjeller mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn i det norske utdanningssystemet. Rapporten viser at elever med innvandringsbakgrunn i gjennomsnitt får dårligere karakterer enn majoritetselevene. Dette gjelder både standpunktkarakter i fagene og karakterer på skriftlig eksamener. Lauglo (1996) har i forskningsrapporten «Motbakke, men mer driv?» sett på hvordan elever med innvandringsbakgrunn presterer i norsk skole. Han konkluderer med at det er stor spredning i skolerestater mellom elevene. Likevel peker han på at de fleste minoritetselevene klarer seg bra i grunnskolen. Bakken og Elstad (2012) påpeker at elever med innvandringsbakgrunn har en karakter mindre på vitnemålet sitt etter fullført ungdomsskole, men at dette i stor grad skyldes at de fleste elever med innvandringsbakgrunn er fritatt fra nynorsk.

Videre understreker Bakken og Elstad (2012) at når man kontrollerer for sosioøkonomiske forhold, gjør elever med innvandringsbakgrunn det bedre enn majoritetselevene. Bakken og Elstad presiserer at de fant et positivt minoritetsgap i deres datamateriale, som innebærer at elever med innvandringsbakgrunn gjør det bedre faglig – kontrollert for sosioøkonomiske forhold. Det betyr at elever med innvandringsbakgrunn gjør det like bra eller bedre, enn elever uten innvandringsbakgrunn med tilsvarende sosioøkonomisk familiebakgrunn. Bakken

og Elstad understreker videre at materialet viser store forskjeller mellom ulike innvandringsgrupper når det kommer til skoleprestasjoner. Det kan være flere årsaker til det, men viktige faktorer er at de ulike innvandringsgruppene har ulik botid i Norge, ulik sosioøkonomisk bakgrunn, og har med seg ulike kulturelle forutsetninger fra hjemlandet (Bakken og Elstad, 2012).

Opheim og Støren (2001) peker på at det er flere med innvandringsbakgrunn som ikke gjennomfører grunnskolen på normert tid. Dette henger sammen med at mange har en svakere progresjon i utdanningssystemet, da faktorer som kort botid og språklige barrierer påvirker progresjonen. De understreker at det er mindre forskjell mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn fire år etter grunnskolen, enn etter tre år, som er normert tid for å fullføre videregående opplæring. Tall fra Støren (2005) viser forøvrig at 20 % av alle førstegenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn over 18 år ikke er registrert med fullført grunnskole. Hovedårsaken er at innvandrerne er nyankomne og har svært kort botid i Norge.

2.4.2 Hvordan presterer elever med innvandringsbakgrunn i videregående opplæring?

Som nevnt tidligere, viser studier utført av Opheim og Støren (2001) og Støren (2005) at elever med innvandringsbakgrunn bruker lengre tid på å fullføre grunnskolen. Dermed tar det også lengre tid før de begynner på videregående opplæring. Deler av elevene med innvandringsbakgrunn i riktig alder (16-19 år) vil derfor ikke være registrert i datamaterialet til videregående opplæring. Støren (2005) understreker imidlertid at det er liten forskjell på elever med innvandringsbakgrunn som er født og oppvokst i Norge, og majoriteten av elevene. Det tyder på at botid kan være en sentral årsaksforklaring på elevenes prestasjoner.

Bakken (2003) sine funn tyder på at det er større forskjeller mellom minoritets elever og majoritets elever i videregående opplæring enn i grunnskolen. Omtrent halvparten av elevene med minoritetsbakgrunn ligger på gjennomsnittsnivået karaktermessig. 20 % av minoritets elevene oppnår bedre karakterer enn gjennomsnittet, mot 33 % av majoritets elevene. 37 % av elevene med innvandringsbakgrunn får dårligere karakterer enn gjennomsnittet, mot 25 % av majoritets elevene (Bakken, 2003). Likevel understreker Bakken at det er for store variasjoner internt blant elever med innvandringsbakgrunn, samt for små forskjeller mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn, til å fremstille elever med minoritetsbakgrunn som skoletapere. Bakken og Elstad (2012) viser til at det er store forskjeller mellom ulike innvandringsgrupper, hvor landsbakgrunn er en viktig indikator.

Støren (2005) påpeker at elevene med innvandringsbakgrunn i større grad fullfører videregående opplæring, selv om de har oftere et lavere karaktergjennomsnitt.

Støren (2005) konkluderer med at foreldrenes utdanningsnivå er av stor betydning for majoritetelevens prestasjoner i videregående opplæring. Elevene med foreldre som har høyere utdanning velger oftere studiespesialisering, og presterer generelt bedre enn elevene med foreldrene med lavere utdanningsnivå. For elever med innvandringsbakgrunn er ikke dette tilfelle. Funnene til Støren, viser at foreldrenes utdanningsnivå ikke har noen signifikant betydning for hvordan elevene presterer i videregående opplæring. Tallene viser også at elever med innvandringsbakgrunn i større grad velger å gå studiespesialiserende enn yrkesfag, sammenlignet med majoritetelevens, uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå. (Støren, 2005).

2.4.3 Hvordan presterer elever med innvandringsbakgrunn i høyere utdanning?

Opheim og Støren (2001) understreker at det er lite og mangelfull forskning på overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning for elever med innvandringsbakgrunn. Funn fra tidligere forskning tyder på minoritets elever i mindre grad deltar i høyere utdanning enn majoritets elever (Jørgensen, 1997; Raaum og Hamre, 1996). Som nevnt tidligere, understreker Opheim og Støren (2001), at de elevene med innvandringsbakgrunn som fullfører videregående opplæring på normert tid, er en selektert gruppe, sammenlignet med innvandringsbefolkningen som helhet. Dette fordi det er færre med innvandringsbakgrunn som fullfører grunnskolen på normert tid.

Støren (2005) understreker at hennes datamateriale viser en større sannsynlighet for å starte i høyere utdanning hvis man har minoritetsbakgrunn. Dette gjelder uavhengig av sosial klasse og sosioøkonomisk bakgrunn. Det er store forskjeller, i favør til elever med innvandringsbakgrunn, i andelen som har startet i høyere utdanning, kontrollert for bakgrunnsforhold. Innenfor hvert sjikt, avhengig av foreldrenes utdanningsnivå og inntekt, er det langt større sjans for å starte i høyere utdanning blant minoritets ungdom. Tallene viser også at flere elever med innvandringsbakgrunn som har lavere sosioøkonomisk bakgrunn tar høyere utdanning, sammenlignet med majoriteten. Det til tross for at de scorer lavere på alle kjennemerker som øker sjansene for å være representert i høyere utdanning. Samtidig er det viktig å understreke at andelen kunne vært betydelig høyere av førstegenerasjonsinnvandrere (Støren, 2005).

2.5 Oppsummering

For å oppsummere de viktigste funnene, viser forskningen som oppgaven baserer seg på, at elever med innvandringsbakgrunn i gjennomsnitt gjør det systematisk dårligere enn majoritets elever. Både i grunnskolen og i videregående opplæring. Dette gjelder både standpunktkarakterer og eksamensresultater (Støren, 2005; Bakken, 2003; Opheim og Støren, 2001). Funnene viser også at det er store forskjeller mellom ulike innvandringsgrupper, noe som stemmer overens med tilsvarende britisk forskning (Zucotti, 2015). Selv om det er store interne variasjoner mellom ulike grupper i innvandringsbefolkningen, har forskjellene mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn økt de siste ti årene (Bakken og Elstad, 2012; Bakken, 2003). Materialet viser også at forskjellen er minst på grunnskolen, samtidig som det er flere med innvandringsbakgrunn som bruker lengre tid på å fullføre grunnskolen. Det er også en del innvandrere som ikke har fullført grunnskole, og som dermed ikke har mulighet til å begynne på videregående opplæring. Videre viser materialet at det er større forskjeller mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn på videregående, hvor majoritets elevene oppnår bedre resultater. Likevel understreker Støren (2005) at det er større sannsynlighet for elever med innvandringsbakgrunn å fullføre videregående opplæring, selv om de ikke oppnår like gode resultater. Støren (2005) viser også at det er større sjanse for å gå videre til høyere utdanning for minoritets elever, uavhengig av foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn.

Selv om elever med innvandringsbakgrunn gjennomsnittlig presterer dårligere enn majoritets elevene, gjør de det bedre enn majoritets elevene med tilsvarende sosial bakgrunn. På den ene siden impliserer dette at innvandrerelever ikke er like determinert av foreldrenes sosioøkonomiske situasjon som majoritets elever. De har større sannsynlighet for å prestere bedre enn majoritets elever med tilsvarende sosial bakgrunn, og til å gå videre i utdanningsløpet, uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå. Samtidig kan det også peke på at minoritets elever ikke får like høy uttelling for foreldrenes utdanning. Holm (2011) viser til at mange innvandrerforeldre ikke får omgjort deres utdanning fra hjemlandet til det norske arbeidsmarkedet, og arbeider derfor i yrker som ikke krever høy utdanning. Dette understrekes av Opheim og Støren (2001), som argumenterer for at det er vanskelig å bruke utdanningsnivå som indikator for sosial bakgrunn på innvandrergruppen. Det er fordi mange innvandrere som har høy utdanning fra opprinnelseslandet sitt, ikke får den konvertert til det norske arbeidsmarkedet. Det gjør at det er store hull i det empiriske grunnlaget bak undersøkelsene. Det er derfor vanskeligere å måle innvandrerforeldrene sin faktiske utdanning, sammenlignet med majoritetsbefolkningen.

Oppgaven tar likevel utgangspunkt i de resultatene som foreligger; at innvandrerelever presterer systematisk dårligere enn majoritetslever, men bedre enn majoritetslever med tilsvarende sosial bakgrunn. Dette velger jeg å gjøre da funnene er godt fundamentert i norsk- og internasjonal forskning. Zucotti (2015) har sammenlignet barn med etniske minoriteter som foreldre med majoritetsbarn, i Storbritannia. Hun konkluderer med at foreldrenes bakgrunn påvirker barnas prestasjoner, i favør til majoritetslever. Zucotti sine funn stemmer overens med tilsvarende forskning fra Skandinavia, Frankrike, Tyskland, Nederland og USA (Riphathn, 2003; Van Ours og Veenman, 2003; Gillborn, 1997; Portes og Macleod, 1996; Löfgren, 1991). Et land som for øvrig skiller seg ut, er Canada. Der oppnår innvandrerelever høyere karakterer enn majoritetslevene, både før og etter man har kontrollert for sosial bakgrunn (Hansen og Kucera, 2004). Noe av årsaken ligger i at Canadas innvandringsbefolkning har en annen sosial sammensetning, sammenlignet med europeiske land. Canada har en innvandringspolitikk som skiller seg fra den europeiske, da de har ulike kvoter og poengsystemer for å ta inn innvandrere med høy utdanning, i tillegg til flyktninger og asylsøkere.

3.0 Hvorfor presterer elever med innvandringsbakgrunn dårligere enn majoritets elever i det norske utdanningssystemet, samtidig som de presterer bedre enn majoritets elever med tilsvarende sosial bakgrunn?

3.1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil jeg se nærmere på hvordan tidligere forskning forklarer innvandrerelevers prestasjoner i det norske utdanningssystemet. Først vil jeg kort gjøre rede for noen av begrepene til Bourdieu, som jeg mener er viktige for å forstå forklaringsmekanismene som forskningsfeltet vektlegger. Videre vil jeg se på hvordan tidligere forskning forklarer hvorfor innvandrerelever presterer dårligere enn majoritets elever. Deretter følger et delkapittel som tar for seg hvordan tidligere forskning forklarer hvorfor innvandrerelever likevel presterer bedre enn majoritets elever med tilsvarende sosial bakgrunn. Til slutt blir de viktigste forklaringene oppsummert og oppgavens problemstillinger presentert.

3.2 Bourdieu som inspirasjonskilde

Et fellestrekk ved litteraturen som jeg baserer denne oppgaven på, er at de fleste rapportene eksplisitt nevner Bourdieu sine samfunnsteorier, i forsøket på å forklare innvandrerelevers prestasjoner i norsk skole (Bakken og Elstad, 2012; Holm, 2011; Lauglo, 2010, Bakken 2003). Det gjenspeiles også i europeisk forskning på feltet (Dermott og Pomati, 2015; Riphathn, 2003; Gewirtz, 2001). Her må det understrekes at de fleste rapportene også viser til andre samfunnsteoretikere og ulike teoretiske perspektiver, men uten den samme «gjengangereffekten» som Bourdieu sine teorier har fått. Jeg vil derfor argumentere for at Bourdieu sine teorier er sentrale for å forstå hvordan tidligere forskning forklarer innvandrerelevers prestasjoner i norsk utdanning. Nå vil jeg kort redegjøre for noen viktige punkter.

Bourdieu sine samfunnsteorier kan brukes til å skildre hvordan maktstrukturer i samfunnet opprettholdes og naturaliseres (Bourdieu, 1995 [1979]). Sentrale begreper i hans teoretiske rammeverk er *kapital* og *habitus*. Kapital definerer Bourdieu som de ressursene som det er konkurranse om. Kapital gir makt i egenskap av å være en ressurs som kan brukes til å oppnå fordeler. Definisjonen på kapital vil til enhver tid være kulturelt og historisk konstruert (Jenkins, 2007). Kapitalbegrepet kan deles inn i tre former, som ikke kan reduseres til

hverandre. Det er økonomisk-, sosial- og kulturell kapital. Økonomisk kapital kan forstås som materielle verdier. Kulturell kapital innebærer å tilegne seg, og å mestre de dominerende kulturelle kodene i samfunnet. Kapitalformen vil gi mest makt gjennom resultater i utdanning, arbeid, og tilgang til ulike kulturelle og sosiale miljøer. Den handler om dømmekraft og vurderingsevne, som viser seg i evnen til å kjenne igjen, sette pris på og beherske høykulturen i samfunnet. Denne kulturelle kapitalen tillæres tidlig, med familie som viktigste sosialiseringarena. Sosial kapital er verdien av sosiale nettverk. Det er ressurser som kan knyttes opp mot aktørens sosiale relasjoner i et nettverk, og i hvilken grad nettverket vil kunne mobiliseres til aktørens fordel.

For å gi et bedre bilde på hvordan kapital kommer til uttrykk, må man bruke Bourdieu sitt begrep habitus. Habitus er et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer, og handler i den fysiske og sosiale verden. Habitus formes gjennom at vi inkorporerer de sosiale betingelsene vi vokser opp under. Mennesker kroppsliggjør de forventningene som vårt sosiale miljø stiller, de koder og regler som man må kjenne til for å kunne delta i ulike sosiale miljøer. Habitus gjenspeiler en persons posisjon i det sosiale rom. På den måten blir habitus et produkt av objektive sosiale betingelser og setter spesifikke grenser for våre handlinger og livsstil. Habitus avgjør om vi fungerer godt i ulike sosiale miljø, og mestrer de kulturelle kodene (Aakvaag, 2010; Bourdieu, 1995).

Når det kommer til utdanningssystemet, argumentere Bourdieu for at skolen ikke kan forstås uavhengig av storsamfunnet. Derfor vil også skolen bidra til å reprodusere de maktstrukturene som allerede eksisterer i samfunnet, samtidig som han peker på at det kan være i «en noe endret form». I boken *Distinksjonen* (1995) knytter han skolen tett opp mot elevenes kulturelle kapital. I forlengelsen av det, argumenterer Bakken og Danielsen (2011), for at man kan se på Bourdieu sitt teoretiske rammeverk som en teori om diskriminering. Elevene med høy kulturell kapital både vil få mer og bedre hjelp fra lærerne, da lærerne ser på disse elevene som mer intelligente. Samtidig blir denne effekten forsterket da lærernes positive syn på elever med høyere kulturell kapital, bidrar til å skape et større fellesskap mellom lærere og de gitte elevene. En større fellesskapsfølelse vil i neste omgang kunne gi elevene et mer positivt syn på skole og undervisning, og i forlengelsen av det gi mer motivasjon. De elevene med høyere kulturell kapital vil dermed ha større forutsetninger for å lykkes i utdanningssystemet (Bourdieu, 1995). I forsøket på å forklare hvorfor innvandrerelever presterer dårligere enn majoritetslever, vektlegges det ofte mangel på økonomisk- og

kulturell kapital. I forsøket på å forklare hvorfor minoritets elever likevel presterer bedre enn forventet blir ofte begrepene kulturell- og sosial kapital brukt.

3.3 Hvorfor presterer innvandrerelever dårligere enn majoritets elever?

Både Støren (2005), Bakken (2003) og Bakken og Elstad (2012) konkluderer med at gapet mellom minoritets elever og majoritets elever også skyldes at minoritets elever i større grad vokser opp i familier som har dårligere økonomi og mindre tilgang på pc og bøker. Dette er faktorer som kan knyttes til økonomisk kapital. Det er likevel ikke noe som blir diskutert videre i oppgaven, da problemstillingen vektlegger hvorvidt foreldrene har kjennskap til det norske utdanningssystemet eller ikke.

Tallene til Støren (2005) bekrefter at foreldre til elever med innvandringsbakgrunn oftere befinner seg på det laveste utdanningsnivået, sammenlignet med de øvrige elevgruppene. Dette stemmer også overens med tilsvarende internasjonal forskning (Zucotti, 2015). Foreldrene med innvandringsbakgrunn sjeldnere har høyere utdanning, og færre er i arbeid (Støren, 2005; Bakken, 2003). Støren (2005) konkluderer med at det er stor forskjell i sosial bakgrunn mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn, både når det kommer til foreldrenes utdanning, arbeidmarkedstilknytning og inntekt. Bakken (2003) argumenterer for at de minoritetsspråklige sin situasjon er tett sammenvevd med de sosioøkonomiske forutsetningene og mekanismene som fungerer i samfunnet. Elevenes forutsetninger for å lykkes i skolen er ikke jevnt fordelt. Han peker på at foreldre fra ulike sosiale lag besitter i forskjellig grad ressurser som kan stimulere og utvikle basisferdigheter i skolesystemet. Foreldre med høyere utdanning vil ha mer ressurser for å hjelpe barna med skolearbeidet (Bakken, 2003).

Tall fra Støren (2005) viser at det er størst forskjell mellom majoritets elever som har foreldre med høyere utdanning og minoritets foreldre som har høyere utdanning. Det kan tyde på at innvandrerelever får en mindre gevinst av å ha foreldre som har høy utdanning. Det stemmer med britisk forskning, som konkluderer med at minoritets elever ikke får like mye igjen for å ha høyt utdannede foreldre som majoritets elevene (Zucotti, 2015). Videre skildrer Bakken (2003) hvordan skolen reproducerer sosial ulikhet, og vinnerne vokser opp i familier som er *skole-like*. Skole-like yrker er enten at man har foreldre som arbeider innenfor undervisning, eller tilsvarende yrker som ligner på skolen kulturelt og institusjonelt (Bakken, 2003; Lauglo, 1996; Bourdieu 1995). På bakgrunn av denne argumentasjonen vil de fleste elevene med innvandringsbakgrunn oppleve en større avstand til samfunnets og skolens dominerende

kultur. Denne kulturen reflekteres særlig gjennom språk og den eksisterende kulturen. Han peker også på at elever med innvandrerbakgrunn står ovenfor barrierer som virker hemmende for læringsprosesser, i større grad enn majoritets elever. Slike barrierer kan være språk, diskriminering og foreldrenes ofte lavere utdanningsnivå. Bakken (2003) vektlegger at elever med minoritetsbakgrunn får en dobbelt utfordring, da de i tillegg til å lære seg pensum må lære seg norsk parallelt. De som ikke behersker norsk får ikke fullt utbytte av en undervisning som foregår på norsk. Dette gjelder ikke alle elever med innvandringsbakgrunn, men trolig de som har kortest botid og behersker det norske språket i mindre grad. Tidligere forskning viser også til at innvandrerforeldre har mindre kjennskap til deres rolle som forelder i det norske skolesystemet. Innvandrerforeldre deltar i mindre grad på foreldremøter og involverer seg mindre i barnas skolegang enn majoritetsforeldre (Bakken, 2003; Lauglo, 2000; Ericsson og Larsen, 2000)

Bakken (2003) konkluderer med at foreldre med innvandrerbakgrunn ikke representerer en ressurs som er relevant for barna i skolesituasjonen, slik som majoritetsforeldrene gjør. Dette støttes opp av annen forskning på feltet. Holm (2011) har skrevet doktorgrad om somaliere i Norge, med fokus på relasjonen mellom lærere og foreldre. Hun bruker Bourdieu sine teorier til å vise hvordan den somaliske innvandrergruppens ressurser blir usynliggjort og devaluert. Holm peker på at den kulturelle kapitalen devalueres, og den opprinnelige sosiale kapitalen fra Somalia reduseres eller tapes. Fokuset ligger på den norske kapitalen som foreldrene ikke innehar, ikke den de har med seg. Hun peker på at konsekvensen av at den opprinnelige kapitalen underkjennes, skaper en identitetsforvirring hos elevene. Holm (2011) sin doktorgrad viser også at mange somaliere, og trolig mange andre innvandringsgrupper, sliter med integrering og sosiale nettverk, også etter lenger botid i Norge. Funnene til Holm stemmer overens med et tilsvarende forskningsprosjekt med arabiske foreldre i svensk skole, utført av Bouakaz (2007). Han viser til at de foreldrene han intervjuet, opplevde at de var lite velkomne i skolen som foreldre, og at de hadde lite å tilby skolen.

Kort oppsummert vektlegger tidligere forskning i stor grad faktorer som kan knyttes til ulike former for kapital, i forsøket på å forklare hvorfor innvandrelever presterer dårligere enn majoritets elever i norsk skole. Særlig vektlegges færre økonomiske ressurser, mindre kjennskap til kultur og språk, og reduserte sosiale nettverk. Med bakgrunn i slike forklaringsperspektiv blir ikke foreldrene med innvandringsbakgrunn sitt utdanningsnivå sentralt, da foreldrene fremdeles må forsere ulike kulturelle og språklige barrierer i møte med

norsk skole. Høy utdanning, da spesielt fra opprinnelseslandet, gir ikke en automatisk kjennskap til norsk skolesystem og verdiene det etterstreber.

3.4 Hvorfor presterer elever med innvandringsbakgrunn bedre enn majoritets elever med tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn?

De ulike faktorene som er brukt til å forklare hvorfor innvandrerelever presterer dårligere enn majoritets elever, er ikke like sentrale i forklaringen på hvorfor innvandrerelever likevel presterer bedre enn majoritets elever med tilsvarende sosial bakgrunn. Lauglo (2010) påpeker at hvis man skal følge Bourdieu sitt tankegods, og forklaringsmekanismene som er gjort rede for, så skulle minoritets elever prestere dårligere enn majoritets elever med tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn. Det er fordi selv om elevene har tilsvarende bakgrunn, vil det være større avstand mellom skole og hjem, både kulturelt og språklig for elevene med innvandringsbakgrunn. Lauglo argumenterer derfor for at forklaringene som er nevnt ovenfor ikke er tilstrekkelig til å forklare og forstå minoritets elever sin utdanningssituasjon. Han får støtte fra Bakken (2003), som understreker at det blir vanskelig å forstå minoritets språklige elevers svakere skolerresultater kun som et uttrykk av faktorer som knytter seg til deres status som minoritets språklige; språk, kultur, innvandringssituasjon og diskriminering på grunn av de overnevnte forholdene.

Forskningsarbeidet som denne oppgaven baserer seg på, velger å forklare hvorfor innvandrerelever presterer bedre enn majoritets elever med tilsvarende sosial bakgrunn, på to ulike måter. På den ene siden peker tidligere forskning på at mindre kapital og ressurser kan bidra til å skape en større motivasjon hos elevene. På den andre siden peker tidligere forskning på at en utvidet forståelse av sosial kapital, vil kunne bidra til å forklare hvorfor elevene har mer motivasjon og presterer bedre enn man kanskje skulle ha forventet.

3.4.1 Er minoritets elever mer motiverte?

Tidligere forskning understreker at mange minoritets elever har færre økonomiske ressurser tilgjengelig. I tillegg vil de trolig oppleve en større avstand både språklig og kulturelt til skolen enn jevnaldrende elever med majoritets bakgrunn. Som vist ovenfor, kan disse argumentene brukes til å forklare hvorfor minoritets elever presterer dårligere i utdanningssystemet. Det er likevel mulig å argumentere for at det også kan være en fordel for elevene å ha færre ressurser og større hindringer. Bakken og Sletten (2000) understreker at innvandrerforeldres ofte marginaliserte posisjon kan fungere som en motivasjonsfaktor. På

den måten blir ikke foreldrenes sosiale posisjon utelukkende en ulempe for elevene med minoritetsbakgrunn som har foreldre med lavere sosioøkonomisk status.

Støren (2005) viser til at elever med innvandrerbakgrunn er mer skolemotiverte, og bruker mer tid på lekser, sammenlignet med majoritetselevne. Av elevene med innvandringsbakgrunn rapporterer 26 % at de arbeider med skolearbeid i mer enn to timer hver dag, mens bare 10 % av majoritetselevne rapporterte det samme. Her er det sentralt å nevne at noe av årsaken trolig ligger i at majoritetselevne med høyere sosioøkonomisk kapital, i større grad kan få hjelp fra foreldre med leksene, slik at de ikke trenger å bruke like lang tid (Lauglo, 2010). Man kan også peke på at selv om elever med innvandrerbakgrunn ofte oppnår svakere skoleresultater, har de færre ressurser og flere språkbarrierer. Støren (2005) argumenterer derfor for at de trenger mer motivasjon og innsats for å oppnå de samme resultatene. Bakken og Sletten (2000) understreker at man skulle tro at innvandrelevener hadde lavere utdanningsmotivasjon, da de presterer dårligere, på tross av høyere arbeidsinnsats. Det er ikke tilfelle. De har undersøkt hvorvidt ambisjonene er urealistiske eller ikke. Det viser seg at disse elevene er like realitetsorienterte, og justerer seg etter karakterene sine. De har valgt å stille det motsatte spørsmålet; hvorfor har ikke majoritetsungdommen større utdanningsplaner?

3.4.2 En utvidet forståelse av sosial kapital

Bakken (2003) peker på at foreldrenes utdanning og sosioøkonomiske faktorer spiller en underordnet rolle for minoritetspråklige elevers tilpasning og læringsutbytte. Det stemmer overens med tilsvarende europeisk forskning, som viser til at ulike former for sosial kapital har større betydning enn sosioøkonomiske forhold (Riphahn, 2003; Van Ours og Veenman, 2003). Derimot er foreldrenes ambisjoner og involvering mer sentralt. Bakken (2003) utdyper viktigheten av foreldres engasjement og forklarer at foreldre fungerer som et slags filter som økonomiske, kulturelle og andre former for skolerelevante ressurser formidles igjennom. Det åpner for at det er aspekter ved den kulturelle kapitalen, som ikke handler om skolenærhet, og en form for sosial kapital, som kan bidra til å gi innvandrelevener noen fordeler i utdanningssystemet.

Lauglo (2010) argumenterer for at det er lite produktivt å bruke Bourdieu sin forståelse av sosial kapital i det aktuelle forskningsfeltet, da Bourdieu i liten grad anvendte uttrykket på utdanningsspørsmål. Lauglo velger derfor å vise til Coleman (1988) sin utvidelse av sosial kapital. Coleman sin forståelse av sosial kapital fokuserer på sosiale relasjoner som fremmer oppadstigende sosiale mobilitet, ved å gi støtte til innsats, utholdenhet og mestring i

utdanningssystemet. På den måten kan sosial kapital kompensere for lav sosioøkonomisk opprinnelse, og dermed redusere klassemessig sosial reproduksjon. Både Coleman (1988) og Lauglo (1996; 2010) peker på at elever med innvandringsbakgrunn arbeider hardere og mer målbevisst enn majoritetselevne. Coleman bruker innvandringsfamilier som eksempler på god sosial kapital, da han hevder de har sterkere bånd mellom unge og foreldre. Foreldrene er opptatt av at barna skal lykkes i utdanningssystemet, og ser på utdanning som et middel for sosial mobilitet. Lauglo understreker at elever med innvandringsbakgrunn viste et sterke samhold til foreldre og familie, sammenlignet med majoritetselever. Han skriver;

Min hypotese er at sterkere familiebånd og mer grensesetting fra foreldrene, trolig medfører at unge med innvandringsbakgrunn lettere aksepterer styring over sitt liv fra andre ansvarshavende voksne enn deres foreldre. (Lauglo, 2010:36).

Som sitater viser, argumenter Lauglo for at et sterkt samhold i familien er gunstig for de unges skolegang, men det forutsetter at foreldrene vektlegger verdien av utdanning, og at barna skal lykkes i utdanningssystemet. Fuglerud og Engebriktsen (2007) argumenterer for at i familier med innvandringsbakgrunn blir ofte barnas skolegang forstått som en investering i hele familiens framtid. Her er det særlig to faktorer som skiller seg ut. For det første er barna klar over at foreldrene har ofret mye for dem, og deres framtid – slik at de føler de skylder foreldrene å gjøre det bra. For det andre ser mange innvandrerelevener at skolen gir dem en mulighet til å skaffe seg et annet liv enn foreldrene. Dette støttes av Holm (2011). Hun konkluderer i sin doktorgrad med at somaliske foreldre ser på skolen som løsningen for at barna skal gjøre det bra i samfunnet.

Samtidig peker funnene til Bakken (2003) på at elevene med minoritetsbakgrunn prioriterer det faglige ved skolen, framfor det sosiale. Det er en forskjell fra majoritetselevne. Minoritetselevne uttrykte at de likestilte det å få gode karakterer med det å være sosial med venner. Majoritetselevne oppga at det var viktigere å være sosial med venner, enn å få gode karakterer. Steinberg (1997) konkluderer i sin forskning at elever med innvandringsbakgrunn har en bedre kombinasjon av kulturelle og sosiale ressurser for de unges utdanning. Her er det viktig å merke seg god sosial kapital her forstås som sosial kapital i form av regulering og ansvar for at elevene arbeider hardt med skolegangen sin. Dette støttes opp av norsk forskning, som viser at minoritetselever mener, oftere enn majoriteten, at foreldre har høye forventninger til deres skolegang (Støren, 2005). Hele 85 % av minoritetselevne føler foreldrene har betydelige ambisjoner på deres vegne, og mener det er viktig å ta mer utdanning etter videregående opplæring. Bakken (2003) peker på at elever med

innvandringsbakgrunn opplever et større prestasjons- og mobilitetspress enn majoritets elever. Holm (2011) argumenterer for at innvandrerforeldre ikke er mer passive i deres barns utdanning, men at de i større grad enn majoritetsforeldre, ikke har kunnskap om hvordan de skal bli hørt i utdanningssystemet. I tillegg har de flere språklige barrierer. Dette støttes opp av Ericsson og Larsen (2000) sin forskning. Lauglo (2010) konkluderer med at det er en stor indikasjon på at innvandrerelevers foreldre lykkes i å kompensere for kulturell avstand til skolens språk og innhold. Her kan man også argumentere for at det Lauglo definerer som etnisk-sosial kapital er til stede. Han peker på at det er viktig at det etniske fellesskapet som familien er en del av, verdsetter utdanning og støtter opp om sosial mobilitet for de unge. Da handler det ikke bare om foreldrenes fortrolighet med utdanningssystemet, men også kulturelle ressurser for utdanning. Det kan også forklare noe av forskjellen som oppstår mellom ulike innvandringsgrupper sine prestasjoner i skolesystemet, der noen grupper innvandrere gjør det betraktelig bedre enn andre (Bakken og Elstad, 2012).

For å oppsummere, vil en utvidelse av begrepet sosial kapital kunne bidra til å forklare hva det er som gjør at innvandrerelever presterer bedre enn majoritets elever med tilsvarende sosial bakgrunn. På den måten vil Coleman (1988) sin tolkning av sosial kapital fange opp flere perspektiver og forklaringer på hvorfor innvandrerelever presterer bedre enn majoritets elever med tilsvarende sosial bakgrunn.

3.5 Oppsummering og konkretisering av problemstillinger

Både norsk og internasjonal forskning peker på at elevenes sosiale bakgrunn er en sentral faktor i forklaringen av innvandrerelevers skoleprestasjoner. Som oppgaven viser, er Bourdieu sine begreper, et viktig utgangspunkt for å forstå hvordan ulike kulturelle normer og verdier kan gi utslag i elevenes skoleprestasjoner. Tidligere forskning vektlegger særlig at innvandrere møter større utfordringer i skolen, både språklige og kulturelle. Det skjer uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå, og kan være en av grunnene til at elevene ikke får utbytte av foreldrenes sosiale bakgrunn. Samtidig viser det også at innvandrerelever kan ha andre kulturelle og sosiale verdier, som vektlegger skole og utdanning, som kan kompensere for noen av utfordringene de må forsere.

Jeg har ønsket å se nærmere på om disse forklaringene stemmer overens med hvordan innvandrerforeldre selv erfarer og opplever norsk skole. Spesielt har jeg ønsket å se om det er noen forskjeller mellom innvandrerforeldre med og uten høyere utdanning, og kjennskap til norsk skole, i deres forståelse og opplevelse av det norske utdanningssystemet. Oppgavens

problemstilling er derfor; *Hvilke forskjeller er det mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i opplevelsen av det norske utdanningssystemet?*

Jeg har videre valgt å ta utgangspunkt i to underproblemstillinger for å svare på problemstillingen. Som oppgaven viser, peker Holm (2011) og Bouakaz (2007) på at deres studier viser at innvandrerforeldre blir devaluert i møte med norsk skole. Det er utgangspunkt for første underproblemstilling; *Hvilke forskjeller er det mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i møte med det norske utdanningssystemet?*

Coleman (1988) og Lauglo (1996; 2010) argumenterer for at innvandrerforeldre har en større sosial kapital, som kan kompensere for noen av barrierene de må forsere i møte med norsk skole. Med utgangspunkt i denne antakelsen, ble den andre underproblemstillingen; *Hvilke forskjeller er det mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i verdsetting av utdanning, synspunkter på norsk skole og ansvarsfordeling mellom skole og hjem?*

4.0 Metode

4.1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil jeg først gjøre rede for metodiske valg jeg har tatt i forskningsprosessen. Her vil jeg argumentere for hvorfor jeg har valgt å besvare problemstillingen med utgangspunkt i et kvalitativt design, og videre hvorfor jeg har valgt å bruke dybdeintervju. Deretter viser jeg oppgavens datagrunnlag, og gjør rede for utvalgsriterier, valg av informanter, og valg i anonymiseringsprosessen. Videre blir datainnsamlingen gjort rede for. Her kommer det frem hvordan intervjuene er utført, hvordan transkriberingsprosessen har vært, og hvordan analysen er strukturert. Etter dette reflekterer jeg over egen rolle og påvirkning i forskningsresultatene, og etiske utfordringer knyttet til datainnsamlingen. Til slutt blir oppgavens gyldighet, pålitelighet og overføringsverdi diskutert.

4.2 Metodiske valg

4.2.1 Et kvalitativt forskningsdesign

Forskningsfeltet som omhandler elever med minoritetsbakgrunn sine prestasjoner og opplevelser i det norske utdanningssystemet, er i stor grad preget av kvantitativ forskning. Som oppgaven viser, gir tidligere forskning et blikk på hvordan elever med innvandringsbakgrunn presterer i norsk skole, og gir mulige teoretiske forklaringer på hvorfor det er prestasjonsforskjeller mellom elevgruppene. Jeg vil argumentere for at de teoretiske forklaringene ikke har blitt fulgt opp tilstrekkelig i videre forskning på området. Lauglo (2010) konkluderer med at foreldre med innvandringsbakgrunn trolig verdsetter utdanning i større grad enn majoritetsforeldre. Likevel utdyper han at det trengs mer forskning som tar for seg foreldregrupper og kartlegger deres forståelse og synspunkter, før man kan bekrefte at dette faktisk er tilfelle.

Tidligere forskning vektlegger sosial bakgrunn for å forklare variasjonen mellom elever med og uten minoritetsbakgrunn. Likevel er det lite forskning som undersøker innvandrerelevs sosiale bakgrunn, hvis man utelukker statistiske undersøkelser. Mer kvalitativ forskning vil kunne gi økt forståelse av hvilke sosiale forhold som påvirker elevenes prestasjoner, og hvorfor. På den måten vil kvalitativ forskning gi en større innsikt i hvorfor minoritetselever presterer dårligere på skolen enn majoritetselever. For å kunne gi minoritetselever bedre rammevilkår i norsk skole er det viktig å kartlegge hva skolens aktører; elevene, foreldrene, og lærerne selv opplever som barrierer og årsaker til hvorfor innvandrerelever ikke

presterer like godt som majoritets elever. Jeg vil derfor argumentere for at forskningsfeltet mangler kvalitativ forskning, som følger opp funnene fra den kvantitativ forskningen som eksisterer på feltet. Jeg vil derfor forsøke å utforske feltet med et kvalitativt design i denne oppgaven.

4.2.2 Dybdeintervju som metode

I forsøket på å svare på problemstillingen, har jeg valgt å bruke dybdeintervju som forskningsdesign. Hovedårsaken til valg av forskningsdesign kommer på bakgrunn av at jeg hadde begrenset tilgang på informanter. Dybdeintervju vil kunne gi en god forståelse på hvordan informantene forstår ulike aspekter ved deres barns utdannings situasjon, selv om det ikke vil kunne si noe om hvordan denne forståelsen oversettes til handlinger. Det vil også gi mye informasjon basert på et færre antall informanter. Miller og Glassner (2011) argumenter for at dybdeintervju gir en god mulighet til å studere den sosiale verden, og gi et innblikk i den virkeligheten som informantene opplever. Dybdeintervju vil både kunne gi innsikt i hva informantene mener, og hvilke kontekster det stammer fra, samtidig som det gir innsikt i de kulturelle rammene som mennesker bruker for å skape mening om deres sosiale verden. Dette støttes opp av Bjørndal (2002) og Tjora (2010) som peker på at dybdeintervju vil være produktivt for å innhente informantenes perspektiv og kunne si noe om deres meninger og erfaringer.

Dybdeintervju som metode, mottar kritikk på at det ikke er en metode som kan speile virkeligheten (Miller og Glassner, 2011; Holstein og Gubrium, 2011; Silverman, 2001). Silverman (2001) viser til at radikal sosialkonstruktivisme, som forstår intervju som kun en interaksjon mellom intervjuer og informant. Sannheten som fremkommer i intervjuer er kontekstspesifikke, og oppfunnet til å tilpasses de kravene som intervjusituasjonen krever. Uten å representere noe mer eller mindre. Dette vil for øvrig også være tilfelle for undersøkelser som baserer seg på spørreskjema, da det ikke er noen gitt sammenheng mellom informantenes svar og deres faktiske handlinger. Miller og Glassner (2011) er mer moderate i sin kritikk, og viser til at selv om dybdeintervju ikke vil kunne gi en speileffekt på den sosiale verden, kan det gi tilgang til informantenes virkelige meninger og erfaringer fra den sosiale verden. Dette støttes også opp av Harding (1987), som peker på at selv om intervjuet i seg selv er en symbolsk interaksjon, utelukker det ikke mulighetene om at kunnskap om den sosiale verden utenfor interaksjonen kan skaffes.

Jeg velger å være enig med Silverman (2001), som argumenterer for at intervjuer kan være hjelpsomme, men at vi ikke må identifisere datamateriale som autentiske med den virkelige

verden. Jeg er derfor bevisst på at funnene fra intervjuene ikke vil gi et direkte bilde av virkeligheten, men heller resulterer i, slik Holstein og Gubrium (2011:149) beskriver det; som fortellinger som gir beskrivelser av meninger, hendelser og verden. Mitt ønske er å få en dypere forståelse av hvordan innvanderforeldre erfarer det norske utdanningssystemet, og da er dybdeintervju en god metode (Cohen, Manion og Morrison, 2011; Kvaale, 2005).

Jeg har valgt å bruke en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 1). Det innebærer at jeg på forhånd har laget noen spørsmål som jeg ønsker svar på, men at intervjuguiden består av åpne spørsmål og ikke har noen fastlagt struktur. Dette er gjort i forsøket på å skape en åpen samtale. En samtale kan i større grad få informanten til å komme med utfyllende svar og verdifulle digresjoner som kan belyse problemstillingen (Tjora, 2010).

4.3 Datagrunnlag

4.3.1 Utvalgsriterier

Datagrunnlaget som oppgaven baserer seg på, består av et utvalg på fire informanter.

Utvalgsriteriene for valg av informanter har vært følgende; informantene må være personer som har innvandret til Norge, og de må være foreldre som har barn i det norske utdanningssystemet. Disse kriteriene er avgjørende for at jeg skal kunne besvare problemstillingen i oppgaven. Kjønn har ikke vært et kriterie. Da det viste seg å bli vanskelig å finne tilstrekkelig med informanter, har jeg ikke sett det som hensiktsmessig å utelukke informanter på bakgrunn av kjønn. Jeg vil argumentere for at informantene trolig snakker om egne erfaringer, men like mye erfaringer som de deler med sin partner, og som familien som helhet kjenner på. Hvilket kjønn informantene er derfor ikke relevant for studien, og blir ikke diskutert videre i oppgaven.

Når det kommer til opprinnelsesland for informantene, har kravet vært at informantene ikke kommer fra Skandinavia eller Vest-Europa. Det skyldes at utdanningssystemene i Europa i større grad kan sammenlignes med det norske, enn andre utdanningssystemer i verden. Innvandrere fra Europa vil trolig ha større kjennskap til den norske skolemodellen, uavhengig av utdanningsnivå (Bakken og Elstad, 2012). Samtlige informanter kommer derfor fra andre deler av verden enn Vest-Europa. Som nevnt tidligere, viser forskning (Zucotti, 2015; Bakken og Elstad, 2012) store forskjeller i prestasjoner mellom elever med innvandringsbakgrunn fra ulike land. Foreldrenes opprinnelsesland er derfor en interessant variabel å forske på, men det er ikke et tema i denne oppgaven. En av informantene er gift med en etnisk nordmann. Det innebærer at deres barn ikke regnes som elever med innvandringsbakgrunn, med den

forståelsen av innvandrere som oppgaven baserer seg på. Likevel er informanten tatt med, da hun selv er innvandrer, og hennes erfaringer med det norske utdanningssystemet er relevant, uavhengig av hvem hun er gift med. Opprinnelig ønsket jeg at halvparten av utvalget skulle ha høyere utdanning, mens den andre halvparten ikke hadde høyere utdanning etter videregående skole. Årsaken til dette er at jeg ønsker å se på hvorvidt det er forskjell i synet på skolen mellom de som har høyere utdanning og ikke. I teorien som oppgaven referer til, er det store forskjeller mellom de foreldrene som har høyere utdanning, og de som ikke har det, i majoritetsbefolkningen (Bakken, 2003). Opheim og Støren (2001) peker på at elever med innvandringsbakgrunn som har høyt utdannede foreldre i mindre grad enn majoritets elever får utbytte av dette. Det vil derfor være interessant å se om denne forskjellen gjenspeiler seg i holdninger og forholdet til den norske skolen hos innvandrerforeldre.

Videre arbeider begge informantene som har høyere utdannelse innenfor norsk skole selv. Dette var ingen opprinnelig hensikt, men er et resultat av hvem som sa seg villig til å bli intervjuet. Det er utgangspunktet for formuleringen i oppgavens problemstillingen; «foreldre med høyere utdanning og god kjennskap til norsk skole». «Høyere utdanning og god kjennskap til norsk skole» er derfor operasjonalisert til at foreldrene har høyere utdanning fra eget hjemland og i Norge, og selv arbeider som lærere. «Foreldre uten høyere utdanning og kjennskap til norsk skole» er operasjonalisert til foreldre uten høyere utdanning enn videregående skole fra opprinnelseslandet, og ingen ytterligere kjennskap til norsk skole enn å ha barn i det norske utdanningssystemet.

Det at informantene med høy utdanning også arbeider som lærere vil trolig gi betydelig andre funn, enn hvis det hadde vært foreldre med høyere utdannelse, uten større innsikt i utdanningssystemet som hadde deltatt. Jeg vil likevel argumentere for at det kan gi verdifulle funn, og kanskje mer tydelige forskjeller. Tidligere forskning og teori peker på at de elevene som presterer best i norsk skole er de som har foreldre med «skole-like» yrker. Det at begge informantene med høyere utdanning, også jobber i skolen og derfor vil ha større kunnskap om skolen, vil kunne vise flere og tydeligere funn. Det vil kunne bidra til å forklare *hva* som skiller disse foreldrene fra de som ikke har høyere utdanning. Samtidig vil det bli vanskeligere å si noe om hvor mye av forskjellen som skyldes utdanningsnivå og hva som skyldes kjennskap til skolesystemet.

4.3.2 Å finne informanter

Berger (2015) argumenterer i artikkelen “Now I see it, Now I dont: researcher`s position and reflexivity in qualitative research”, for at forskerens posisjon i feltet kan påvirke tilgangen på

informanter. Det følte jeg på, da jeg ikke hadde noen naturlig tilgang på informanter. Tidligere i studiet mitt var jeg på skolebesøk, på en skole i Sør-Trøndelag som arbeider mye med integrering av minoritets elever. Jeg tok kontakt med rektor på skolen, for å høre om det var mulig å få hjelp til å finne informanter. Det resulterte i at jeg fikk flere mulige informanter. Noen takket ja, andre valgte å ikke delta. Noen trakk seg også senere i prosessen. Videre brukte jeg «snøballmetoden» (Tjora, 2010), og spurte de informantene jeg allerede hadde intervjuet, om de kjente noen flere jeg burde ta kontakt med. Det ga meg en ekstra informant. Jeg tok også kontakt med en språklærer som jeg selv visste om, som valgte å stille som informant.

4.3.3 Informantene

Saunders, Kitzinger og Kitzinger (2014) argumenterer for at i en ideell anonymisering skal ikke informanten være sporbar, basert på datamateriale som blir presentert i oppgaven. Dette ønsker jeg å etterstrebe. Jeg har derfor prøvd å skape en anonymitet utenfor meg som forsker, hvor det ikke er mulig å finne ut hvem informantene er. Jeg har derfor valgt å ta bort navn, opprinnelsesland, kulturell bakgrunn og botid i Norge. Når det kommer til yrke, har jeg valgt å ta det helt bort hos de informantene som ikke arbeider som lærere, mens det er vanskelig å ikke henviser til yrke hos de resterende informantene. Som allerede nevnt, det at halvparten av informantene har høy utdanning, både fra sitt opprinnelsesland og fra Norge, og at de arbeider som lærere i Norge, er helt avgjørende for oppgavens funn. Det blir derfor ikke anonymisert. Jeg har også valgt å ta med at en av informantene er gift med en nordmann, mens en annen er gift med en innvandrersom har bodd i Norge siden barndommen. Dette er ikke anonymisert, på samme grunnlag som yrke, da det er svært relevant for funnene i analysen. Jeg vil også argumentere for at dette er kjennetegn som fins blant store deler av innvandringsbefolkningen, da det er kjente innvandringsveier, og dermed ikke veldig utsatt med tanke på anonymisering (Kitzinger m.fl., 2014; Øverbye, 2011).

De ulike informantene;

- Er kvinne. Har barn og er gift. Har både utdanning fra hjemlandet og fra Norge. Arbeider som lærer i en storby i Norge.
- Er mann. Har barn og er gift. Har grunnskole fra hjemlandet og ikke utdanning fra Norge. Arbeider i en storby i Norge.
- Er kvinne. Har barn og er gift med en etnisk nordmann. Kom til Norge på grunn av sin mann. Grunnskole og fagutdanning fra hjemlandet. Arbeider i en storby i Norge.

- Er kvinne. Har barn og er gift. Mannen hennes innvandret til Norge som barn. Kom til Norge på grunn av sin mann. Har universitetsutdannelse fra hjemlandet, og fra Norge. Arbeider som lærer i en storby i Norge.

4.4 Datainnsamling

4.4.1 Intervjuene

Informantene har selv valgt sted og tid for intervjuene, og samtlige har blitt intervjuet på sitt arbeidssted. Varigheten av intervjuene har variert noe. Intervjuene med informantene som arbeider som lærere ble på rundt 1-1,5 timer, mens intervjuene med de andre informantene varte i omtrent 40 minutter. Forskjellen skyldes hovedsakelig at informantene som arbeider som lærere både snakket om egne erfaringer som lærere, men også erfaringer som forelder. Jeg opplevde også at informantene som arbeider som lærere svarte mer utfyllende på spørsmålene, og i større grad snakket utenom spørsmålene, sammenlignet med de andre informantene. Det kan skyldes at de er mer trygge på temaet, og at de har flere meninger og perspektiver, da de opplever skolesystemet fra to ulike roller. Like viktig var det nok at jeg, på spørsmål fra dem, forklarte at jeg selv arbeider som lærer. Det har påvirket relasjonen mellom informant og intervjuer, og kan ha ført til et større fellesskap og et bedre grunnlag for å snakke om temaet (Berger, 2015).

4.4.2 Transkribering

Alle intervjuene ble tatt opp med båndopptaker og transkribert etterpå, med utgangspunkt i båndopptaket. Transkriberingen opplevde jeg som utfordrende, da informantene ikke snakker flytende norsk. Ordstillingen ble uklar noen steder, og det kan gjøre det vanskeligere å forstå hva informantene egentlig mener. En informant forklarte det meste i bilder og utsagn. Det kan også være vanskelig å følge med på, da setningene ofte blir avbrutt for å vise til hva informanten faktisk ville sagt i den situasjonen. Et eksempel er;

(...) Jeg synes det er mye mer positivt at lærerne har en status, og at hun eller han har en veldig klar rolle, og hvor elevene også kan se denne rollen som lærer. «Jeg skal være din veileder, men du skal ikke være respektløs mot meg. Ikke se på meg som en vanlig person, jeg er her som en faglig person. Jeg er her, ikke for å, jeg skal selvfølgelig ha en forståelse for din personlige situasjon, men samtidig er min jobb er at du skal prestere på skolen og få det beste ut av deg». Så generelt sier jeg (...)

Som utdraget viser, begynner informanten å fortelle om hva hun synes, deretter for å komme med hvordan hun ville snakket til eleven, uten å fortelle at hun nå skal si hva hun ville sagt til en elev. Jeg har valgt å beholde den opprinnelige transkriberingen i analysen, selv om sitatene

kan virke noe uoversiktlig, og ikke være korrekt grammatisk. Dette er gjort for å sikre troverdigheten til oppgavens funn (Tjora, 2010). De stedene hvor informantene selv oppgir sensitiv informasjon, er utelatt i transkripsjonen. For eksempel nevner flere av informantene sine egne opprinnelsesland. I stedet for informantenes hjemland, vil det stå [Opprinnelsesland] i transkripsjonen som vises i oppgaven. Dette er gjort for å sikre anonymiteten til informantene.

4.4.3 Analyse

For å besvare oppgavens problemstilling, har jeg i analysen tolket utdrag fra intervjuene som jeg mener er sentrale. Analysen er strukturert i tre kapitler. De to første kapitlene tar for seg oppgavens underproblemstillinger. Analysen viser ikke hvilke sitater som tilhører de forskjellige informantene, men sitatene er delt inn etter de ulike informantgruppene. Det er gjort for å sikre anonymiteten til deltakerne. Delkapitlene er strukturert slik at relevante utdrag fra informantene som arbeider som lærere er for seg selv, deretter kommer sitater fra informantene uten utdanning. Til slutt i delkapitlene blir funnene fra de ulike informantgruppene sammenlignet og diskutert, før de viktigste punktene blir kort oppsummert. Det siste delkapittelet i analysen viser utdrag fra intervjuene hvor informantene helt eksplisitt nevner endringer de mener er nødvendige i norsk skole. Her blir ikke funn fra de ulike informantgruppene diskutert på tilsvarende måte som de foregående kapitlene, men de viktigste funnene blir oppsummert. Det siste kapitlet er tatt med på grunnlag av at det er relevant for å besvare oppgavens formål.

Funnene i analysen baserer seg på mine egne tolkninger av datamaterialet. Hensikten har vært å ta med så mange sitater som mulig, og gjengi konteksten rundt sitatene. Dette er gjort for å skape en større transparens, og gi lesere mulighet til å tolke funnene på et mer selvstendig grunnlag. Likevel vil analysen være påvirket av at det er jeg som har valgt ut utdrag fra intervjuene, og at konteksten bak utsagnene ikke er fullstendig representert (Tjora, 2010). Miller og Glassner (2011) peker på at det er mange presentasjoner som skjer fra den primære erfaringen til forskerens tekstuelle presentasjon av funn.

4.5 Forskerrollen i dybdeintervju

Berger (2015) og Tjora (2010) argumenterer for at man aldri kan forstå forskning uavhengig av den som har forsket. Berger understreker at forskeren må forstå sin rolle i det å skape kunnskap. Det innebærer at forskningen vil være påvirket av deg som person. Forskning

produserer data, men spørsmålet er hvordan data produseres (Holstein og Gubrium, 2011).

Tjora skriver;

Forskerens forståelse, blant annet formet av personlig bakgrunn, erfaring og politiske syn, vil kunne påvirke hvordan man former prosjekter med hensyn til tema, metode, valg av teori og analyse. (Tjora, 2010:17).

Som sitatet ovenfor viser, er forskerens rolle avgjørende i hele forskningsprosessen. Ved bruk av dybdeintervju vil samtlige deler av prosessen være påvirket av meg. Både innhenting av teori, informanter, hvilke spørsmål som spørres og hvordan informanten svarer, samt bearbeiding av funn vil påvirkes av meg som person. Intervjuer er dermed ikke nøytrale arenaer, men i stor grad påvirket av meg som forsker, og kontekstuelle forhold (Holstein og Gubrium, 2011). Berger (2015) argumenterer for at det viktigste man kan gjøre for å sikre kvaliteten i forskning er å gjøre rede for metodiske valg, og være refleksiv rundt sin egen rolle som forsker. Tidligere i metodedelen har jeg forsøkt å være åpen om hvilke metodiske valg jeg har tatt, og hvorfor. Nå vil jeg prøve å reflektere litt over min egen rolle og påvirkning som forsker.

Oppgaven baserer seg hovedsakelig på både deduktiv metode. På den ene siden har teorien dannet grunnlaget for hva jeg vet om feltet, hva jeg ønsker å arbeide videre med, og direkte hva jeg har ønsket å spørre informantene om. Teorien er på den måten grunnlaget for samtale med informantene, og har helt klart styrt samtalen i en bestemt retning. Teorien vil også danne et utgangspunkt for hva jeg vektlegger i analysen, og hvordan jeg forstår funnene. Samtidig kan man argumentere for at oppgaven er induktiv, da den ønsker å bruke funnene fra analysen til å utvide forskningsfeltet og eksisterende teori (Tjora, 2010).

Jeg som forsker, har ikke noe uttalt vitenskapelig forankring innenfor ulike teoretiske perspektiver. Kanskje først og fremst fordi jeg ikke har reflektert tilstrekkelig over dette tidligere. Min interesse for utdanningsfeltet skyldes i stor grad interessen for sosial ulikhet og reproduksjon av sosial ulikhet. Teoretisk heller jeg nok derfor mot systemkritiske perspektiver, og teorier som viser strukturelle samfunnsforhold. Som oppgaven har vist, er også denne strukturell teori godt representert i forklaringene på hvorfor innvandrerelever presterer dårligere enn majoritets elever. På det grunnlaget er det liten tvil i at overnevnte teori og verdenssyn vil påvirke hvilken teori jeg selv har vektlagt i oppgaven min, utarbeiding av spørsmål, analyse og diskusjon av resultater. Det vil kanskje påvirke at jeg leter etter strukturer, naturalisering av makt og konflikter i funnene.

Berger (2015) peker på tre ulike forskningssituasjoner. Den første er der intervjuer deler erfaring med deltakere, den andre er hvor intervjuer blir en del av deltakerne og den tredje handler om at forskeren ikke har noen erfaring med det som deltakerne har erfaring med. I denne oppgaven har jeg vært i sistnevnte situasjon. Som allerede nevnt, har det påvirket utvalget av informanter. Det vil også påvirke relasjonen mellom meg og informantene. For det første er det respondenten som sitter på kunnskapen, mens jeg ikke har noen kunnskap om hvordan det er å være innvandrere i Norge. Jeg har ikke forutsetninger til å forstå hvordan det er å være i den situasjonen som de befinner seg i. For det andre, som Berger argumenterer for, vil det være vanskelig for meg å lage en problemstilling som er relevant for informantenes opplevelser og erfaringer. For det tredje vil min person og utseende ha påvirket forskningen. Det at jeg er en etnisk norsk kvinne, vil kunne skape et distansert forhold til informantene. Flere av informantene var opptatt av at de hadde et ikke-norsk utseende, og ga uttrykk for at det var vanskelig å forklare denne forskjellen. En av informantene sa også «dere», flere ganger i intervjuet. Det kan gi inntrykk av at hun enten adresser at jeg er en del av skolens personell eller at hun mener «dere» som i alle etniske nordmenn. Det viser at relasjonen mellom meg og informantene kanskje ble preget av et «vi» mot «dem» - forhold, og at vi representerte to ulike grupper i samfunnet. Samtidig, som allerede nevnt tidligere i metodekapittelet, virket det som om de informantene som arbeidet som lærere, i større grad etablerte en bedre relasjon med meg, da de visste at jeg også arbeidet som lærer. Da ville vi, ifølge Berger (2015) sine kategoriseringer, ha noen felles erfaringer i forskningssituasjonen. Hvordan relasjonen direkte har påvirket forskningsresultatene er vanskelig å avgjøre. Det har trolig påvirket variasjonen i lengden på intervjuene mellom de ulike informantgruppene.

4.6 Pålitelighet, gyldighet og overføringsverdi.

Datamaterialets pålitelighet dreier seg om de samme funnene ville ha blitt generert om den samme studien hadde blitt gjennomført under tilsvarende forhold (Tjora, 2010). Som det har blitt diskutert gjennom hele metodekapittelet, er min rolle som forsker udiskutabel i å påvirke den kunnskapen som studien konstruerer. Det samme vil informantenes rolle være, da de er unike personer med egne synspunkter og erfaringer med det norske utdanningssystemet. Det vil derfor være liten sannsynlighet for at de samme funnene ville blitt generert ved tilsvarende forskning. Likevel har jeg forsøkt å være åpen om metodiske valg og etterstrebe transparens gjennom hele forskningsprosessen, for å sikre en god pålitelighet.

Opprinnelig har gyldighet, også kalt validitet, blitt forstått som graden forskeren mener kunnskapen korresponderer med den virkeligheten som blir studert (Cho og Trent, 2006).

Som diskutert tidligere, vil det være problematisk å si at funn fra et intervju vil speile virkeligheten. Cho og Trent (2006) argumenterer derfor for at man må ha et validitetsbegrep som tar mer hensyn til konteksten. De skriver; “In this sense, the researcher must explicitly consider the degree to which the research purpose, question, and actual acts intertwine with an embedded process view of validity.” (Cho og Trent, 2006:327). De argumenterer for at man både må ha et overordnet mål på validitet samtidig som man prøver å ta hensyn til konteksten. På det grunnlaget blir det vanskelig å gi noe entydig svar på oppgavens gyldighet. På den ene siden, som oppgaven også har diskutert, vil det være umulig å argumentere for at oppgaven har en høy grad av gyldighet. Funnene som oppgaven genererer er ikke noen absolutt sannhet, eller speiling av virkeligheten. Målet er heller ikke at funnene skal være det. Som nevnt tidligere vil funnene i beste fall ses på som fortellinger, konstruert av meg som forsker og informantene, som kan gi noen beskrivelser som kan gi et innblikk i hvordan informantene forstår verden (Holstein og Gubrium, 2011; Kvaale, 2005). På den andre siden argumenterer Tjora (2010) for at man oppnår høy gyldighet i kvalitativ forskning ved å passe på at forskningen pågår innenfor rammer av faglighet, og være forankret i tidligere relevant forskning. Berger (2015) viser til at man sikrer god kvalitet i forskning ved å være reflektert over egen rolle. Med utgangspunkt i punktene til Tjora og Berger, vil jeg argumentere for at oppgaven har en god gyldighet.

Overføringsverdi handler om hvorvidt funnene fra oppgaven kan generaliseres tilbake til populasjonen den representerer (Tjora, 2010). Et utvalg på fire informanter, hvor to representerer innvandrerforeldre med høy utdanning og kjennskap til norsk skole, og to informanter representerer innvandrerforeldre uten utdanning og videre kjennskap til norsk skole – vil ikke ha tilstrekkelig overføringsverdi. Tjora (2010) understreker at det ikke alltid er et mål å generalisere funn fra kvalitativ forskning, da det handler om å skape forståelse heller enn sannhet. Jeg vil argumentere for at oppgavens funn er viktige, selv om de ikke har en god overføringsverdi.

5.0 Analyse

5.1 Innledning

I analysen blir de viktigste utdragene fra intervjuene fremstilt og diskutert, i forsøket på å svare på oppgavens problemstillinger. Analysen er strukturert i tre delkapitler. Det første delkapittelet tar for seg oppgavens første underproblemstilling, som omhandler foreldrenes møte med norsk skole. Her vil jeg først vise og drøfte funn fra informantene som arbeider som lærere. Videre utdyper jeg funn fra informantene uten utdanning, før jeg til slutt sammenligner informantgruppene og gir en kort oppsummering. Denne struktureringen er i tråd med oppgavens overordnede problemstilling, som undersøker hvorvidt det er forskjeller mellom de ulike informantgruppen sin opplevelse av norsk skole. Det andre delkapittelet er strukturert på tilsvarende måte. Her vil først sitatet som belyser hvordan informantene som arbeider som lærere verdsetter utdanning, og deres syn på utdanning, bli fremstilt. Deretter vil utdrag fra intervjuene med informantene uten utdanning bli vist og drøftet. Til slutt blir funnen fra de ulike informantgruppene sammenlignet og oppsummert. Analysens siste delkapittelet tar seg hva informantene selv mener kan bli bedre med det norske utdanningssystemet. Kapitlet har ingen direkte tilknytning til oppgavens problemstillinger, men er relevant for oppgavens formål, om å kartlegge skolens forbedringspotensialet i møte med innvandrerforeldre. Kapitlet er strukturert på tilsvarende måte som de foregående kapitlene, men uten en tilsvarende sammenligning mellom informantgruppene. Det har jeg ikke vurdert som hensiktsmessig, da delkapittelet ikke inngår i problemstillingen.

5.2 Foreldrenes møte med den norske skolen

5.2.1 «Her kommer de og trenger noe ekstra»

- Innvandrerforeldrene som arbeider som lærere sitt møte med norsk skole.

Som nevnt tidligere i oppgaven, snakket informantene som arbeider som lærere, både om egne erfaringer som foreldre og som lærere. Når informantene selv fortalte om sine møter med barnas skoler og lærere, kom det frem at de følte på fordommer fra lærere. På et direkte spørsmål om informanten tror hun blir behandlet annerledes av skolens personell fordi hun er innvandrer, svarer hun;

Første svaret som kommer til meg er ja. Ja, det som jeg sa forrige gang. Det er en, eh, det er kanskje ikke sånn at jeg skal oppføre meg annerledes mot den damen her, men utseendemessig er vi annerledes. Så det er fortsatt mye å gjøre innenfor, ikke bare skole, men generelt i det norske samfunnet. For det andre, er det den meningen om at de som ser annerledes ut ikke er nordmenn. Vi må bli kjent med personen først og ikke bare ha et stempel på den fordi du er annerledes. På en måte, ingen skal være like, og jeg snakker ikke bare om innvandrere, ikke sant. (...) Men ja, det er ikke som å oppleve rasisme og sånn, men det er en holdning, en holdning som er litt annerledes. Men heldigvis, jeg og mannen min, vi skal være sammen om alt som skjer med våre barn. Det er ikke fordi vi er fra andre land, men det er vi som bestemte oss for å få barn, så det er ikke bare mors ansvar. Så når vi kommer innpå sånne, fra de starter på skolen, det var sånn at når de hører meg snakke, og ja selvfølgelig, de hører at jeg ikke har vært så lenge i Norge. Men når de hører mannen min, de bare «Åh, ja. Okei, flytende norsk og ingen problemer». Jeg gjør meg forstått, men det er mer tydelig hvem som har vært i Norge litt lenger. Og da er det en annen grunn, og de ser at det er ikke sånn som «Åh, stakkars, dere var så fattige eller dere har det dårlig hjemmefra så derfor er dere her». For det er en sånn følelse jeg fortsatt har her i Norge. At alle vi som kommer hit til Norge, kommer hit på grunn av at vi trenger hjelp, og det er ikke sånn. (...). For eksempel, med en ny lærer, du blir alltid behandlet på samme måte helt fra første stund. Så okei, vi må fortelle det samme hele tiden. «Vi har vært her ganske lenge, og våre barn kjenner ingen andre skolesystem enn det norske. De er her på de samme premissene som alle de andre norske barna, på godt og vondt». Men vi har opplevd sånne veldig spesielle situasjoner med lærere på skolen, hvor vi rett og slett måtte bli sinte og ikke vise mer forståelse. Men 80 % har heldigvis vært positive, og ikke negative opplevelser, og jeg synes det har blitt bedre etter hvert.

Slik jeg leser utdraget føler hun diskriminering i møte med den norske skolen. Hun uttrykker at hun opplever at lærere har holdninger mot henne, fordi hun ser annerledes ut. Informanten sier helt eksplisitt at hun oppfatter det slik at de som ser annerledes ikke er nordmenn. Det kan tolkes dit at hun synes at den norske skolen (og samfunnet) dømmer personer basert på utseende, og at de som ikke ser norske ut blir behandlet annerledes. Videre sier hun; «For eksempel med en ny lærer, du blir alltid behandlet på samme måte fra første stund. Så okei, vi må fortelle det samme hele tiden.». Her snakker hun om at hun må fortelle lærere det samme hele tiden, at hennes barn ikke er innvandrere, men tospråklige elever som er godt kjent med den norske skolen. Hun uttrykker også at hun stadig har en følelse av å bli behandlet som en som trenger hjelp. Slik jeg tolker det, blir hun ofte provosert av dette, fordi hun bruker lang tid på å bevise for lærerne at hun ikke er en innvandrer som har kommet til Norge for å få hjelp. Hun presiserer at hun er i Norge helt frivillig, og at det slitsomt å møte disse holdningene. Informanten peker på at hun har masse utdanning, og selv arbeider som lærer. Senere i intervjuet, utdyper informanten denne annerledesheten:

Det å være annerledes. Herregud, vi har jo snakket så mye om det allerede. Det er ikke positivt. Det er sånn; her kommer de og trenger noe ekstra. Det er ikke det at de tror vi er dumme, men ekstra hjelp fordi de ikke vet nok om språk og kultur og alt det der. Sette elevene på et system fordi de ikke er kjent med det der. (...) Som innvandrer, det innebærer at du skal kreve mer støtte eller hjelpemidler, samtidig som jeg som lærer trenger å bruke mer tid på å finne ut hva som passer best for din situasjon. For de fleste innvandrere, fordi de ikke kan språket, de kan ikke – vi er heldige på en måte, fordi min mann vokste opp her. Det var heldig for min grunn, jeg trengte ikke nødhjelp for å være her. Med tanke på hva det var grunn til at du kom til Norge har mye å si.

Som sitatet viser, understreker informanten at det ikke er positivt å være annerledes i møte med norsk skole. Det blir også tydelig at informanten opplever at lærerne ser på henne som en mer ressurs svak forelder, som vil trenge mer tilrettelegging. Også her gir hun uttrykk for at hun kom til Norge på selvstendig grunnlag, og ikke for å få hjelp – og at hun føler at skolen ikke skiller mellom ulike foreldre med innvandringsbakgrunn.

I samtale om hennes erfaringer som lærer for elever med innvandringsbakgrunn uttaler informanten; «Når det er innvandringsbakgrunn, har de fleste barna ressurs svake foreldre.» På spørsmål om hun mener lærere diskriminerer innvandrere, svarer hun;

Nei, ikke det. Men lærere. De som har ressurs svak familie blir kanskje ikke tatt like mye på alvor. (...) Det er ikke lærerens ansvar å ta hovedansvaret for barn, det er familiens ansvar. Hovedansvaret. Men det er en belastning for lærerne å ta en elev og jobbe med en elev som har en ressurs svak familie. Det å ikke få hjelp. Det er en belastning rett og slett. Og dette påvirker læring. De barna som er fremmedspråklige, de fleste av dem er svake i norsk. Og, det å være svak i norsk påvirker alle fagene. Det går utover matte, samfunnsfag – til og med mat og helse. Det påvirker alt. Både muntlig og skriftlig, det påvirker ikke bare fag, men selvtillit. De får dårlig selvbilde og ja, de blir faglig svake. På en måte blir det migrasjonsrelaterte vansker de får når de er svake i norsk.

Som det fremkommer i sitatet ovenfor, gir hun uttrykk for at elever med minoritetsbakgrunn oftere har ressurs svake foreldre, og videre at ressurs svake foreldre ikke blir tatt like mye på alvor. Informanten viser til at det kan være vanskelig for lærere å arbeide med elever fra ressurs svake hjem, da de krever mer arbeid og oppmerksomhet fra lærerne. Slik jeg leser sitatet, viser det til holdninger om at elever med ressurs svake foreldre, og da også innvandrerforeldre, blir møtt med fra lærere og skolen. Jeg får inntrykk av at informanten syns dette er holdninger som er tilfelle hos mange lærere. Da sekvensen dreide seg om hva skolen kan bli bedre på, altså kan det tyde på at informanten erfarer at flere lærere ser ned på elever med innvandringsbakgrunn. Som et oppfølgingsspørsmål til dette spurte jeg om skolene kunne vært mer bevisste på denne oppgaven;

Nei, jeg tror ikke det. For som jeg har sagt før, de er ikke vant til det. Jeg vet det er mange lærere som ser det flerkulturelle som et problem. De er problemorienterte, i stedet for å være ressursorienterte. Hvis du er problemorientert, så blir alt problemer. Både foreldre, ungens atferd og språk som barriere. Du ser alt negativt og du får ingen løsning av det.

Sitatet ovenfor tydeliggjør mitt inntrykk av at informanten opplever at flere lærere har fordommer mot innvandrerforeldre. Sitatet gjenspeiler inntrykket fra den første informanten, som føler på at lærerne opplever henne som ressurs svak og krever mer ressurser. Informanten viser også til hvordan innvandrerforeldre har liten kjennskap til den norske skolen og at det er kulturelle forskjeller;

Ja. Det er helt forskjellige kulturer. For eksempel landet jeg kommer ifra, og de fleste andre land som jeg vet om, der er ikke foreldrene engasjert i læring. Det er lærernes ansvar. Det er ikke sånn som i Norge. Lærerne tar hele ansvaret, og læreren har egentlig stort ansvar i et barns liv. De blir på en måte forvirret når de kommer hit, for de er ikke vant til å være med på foreldremøter, samtaler og kurs. Det foreldre gjør i landet mitt, de sender sønnen eller datteren sin til skolen og kjøper ting som barna trenger. Ellers har de ikke noen stor rolle på skolen. Så ja, de skjønner ikke skolesystemet i det hele tatt.

Utdraget viser flere eksempler på hvordan foreldrenes manglende kjennskap til det norske utdanningssystemet gir elevene flere mulige handicap på skolen, sammenlignet med foreldre som kjenner systemet. Det norske skolesystemet bygger i stor grad på kontakt mellom skole og hjem, hvor foreldre også er engasjert og delaktig i elevenes læring (Store Norske Leksikon, 2009). Når foreldrene forventer at det er lærernes og skolens ansvar å sørge for barnas utdanning, mister elevene verdifulle ressurser og hjelp i skolehverdagen. Informanten peker også på hvordan foreldrenes manglende forståelse av den norske skolekulturen påvirker skole-hjem samarbeidet. På spørsmål om innvandrerforeldre har lett for å ta kontakt med skolen svarer informanten;

Nei, det er ikke det. Fordi, de er på en måte skeptisk til alt som skjer på skolen. Fordi, for eksempel barnevern, som de frykter. Hvis de opplever problemer med sine barn, så tørr de ikke å komme på skolen og si at de har problemer med barna sine. De ber ikke om hjelp. Dette er veldig negativt for barn, og da får ikke skolen samarbeide med dem.

Som sitatet viser, erfarer informanten at innvandrerforeldre er skeptiske til den norske skolen, og nøler med å ta kontakt. Informanten understreker at dette er negativt for barna og for samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Det vil også kunne bidra til at elevene ikke får tilstrekkelig oppfølging og hjelp med skolerelaterte problemer.

Kort oppsummert vil jeg argumentere for at flere av funnene fra analysen, viser at det informantene som selv arbeider som lærere opplever at det er fordommer mot foreldre, og familier med minoritetsbakgrunn i norsk skole. Informantene gir uttrykk for egne opplever og møter med norsk skole der de har følt seg underlegne, og hvordan de møter holdninger i arbeidet som lærer, som peker i samme retning. Det dreier seg i stor grad om negative holdninger knyttet til det å være annerledes, og at skolen opplever de som mer krevende og ressurssvake enn andre foreldre.

5.2.2 «Lærerne syns nok det er vanskelig med sånne foreldre»

- Innvandrerforeldre uten utdanning sitt møte med norsk skole.

Informantene som ikke har utdanning eller ytterligere kjennskap til skolen enn å være foreldre, peker på en skepsis til norsk skole og varierende opplevelser i møtet med skolen. På spørsmål om det er en ulempe å være innvandrerforelder i norsk skole svarer en av informantene slik;

Ja, jeg tror det. Du vet, ting er så annerledes her. Eller, innvandrere kommer jo fra forskjellige steder. Men for meg, alt er så annerledes. Jeg vet ikke hva jeg skulle ha gjort uten mannen min. Jeg forstår ikke hvordan alt er. Han forklarer meg mye, ikke sant. Jeg tror det er veldig vanskelig, det er mange spørsmål. (...) Jeg som voksen, jeg tenker, hvis jeg ikke hadde hatt norsk mann – hvem skulle ha fortalt meg alt? Det er mye, og det er ikke alltid jeg skjønner alt på norsk heller.

Som sitatet viser, uttaler informanten at det norske systemet er annerledes fra det hun selv har vokst opp med. Hun sier videre at hun er avhengig av at hennes norske mann forklarer henne hvordan ting fungerer. Det kan tyde på at hun selv som forelder, uten hjelp fra sin norske mann, vil ha ulemper i møte med norsk skole. Det kan også peke på at hun kanskje føler seg utilstrekkelig i møtet med norsk skole, da hun ikke forstår alt som skjer. Dette forsterkes senere i intervjuet, da hun peker på at hun ikke møter skolen alene, og at hun opplever at lærerne henvender seg til mannen hennes. På spørsmål om hun tror læreren oppfører seg annerledes mot henne enn andre foreldre, svarer hun;

Nei, jeg har ikke det. Jeg har ikke møtt lærerne alene, alltid med mannen min. Men du vet, de fleste snakker ikke til meg. De snakker til mannen min. Det er jo fordi de syns det er lettest. Kanskje. Jeg vet ikke helt.

Selv om informanten svarer negativt på at hun opplever å bli behandlet annerledes i møte med skolen, peker hun på at lærerne forholder seg, og snakker til mannen hennes, og ikke henne. Slik jeg tolker det, er det en forskjellsbehandling. Denne forskjellsbehandlingen kan ha sitt

utspring i at hun er innvandrer. Kanskje fordi hun ser annerledes ut eller snakker dårligere norsk. Det er noe med henne som person, som gjør det lettere for lærerne og skolen å henvende seg til mannen som er norsk. Flere ganger i intervjuet uttrykker hun at det er mannen som har all kontakt med skolen, da det er lettest på den måten. På den ene siden er det et privat valg mellom foreldrene, hvilken ansvarfordeling de velger å ha når det kommer til skole og relasjonsbygging. På den andre siden kan man argumentere for at det er uheldig om denne ansvarsfordelingen grunner i at informanten føler seg utilstrekkelig i møte med skolen.

På spørsmål om det er en ulempe å være innvandrerforelder i møte med norsk skole, svarer den andre informanten dette;

Ja, det tror jeg. Mange lærere tror nok at innvandrerforeldre også er dumme. Særlig hvis de ikke snakker godt norsk. Da de ikke forstår vet du. Lærerne syns nok det er vanskelig med sånne foreldre. De er ikke like vet de. De har en annen kultur. Det er ikke så lett. Lærerne vet ikke hvordan de skal oppføre seg. Jeg tror de syns det er vanskeligere enn nordmenn. Mange nordmenn er veldig opptatt av seg selv vet du. De er ikke så flinke til å forstå innvandrere.

Intervjuer: Hvis du hadde fortalt skolen om ting du ville hatt annerledes, at skolen skulle bli strengere, tror du de ville ha hørt på deg?

Nei, de ville ikke det vet du. De tror jeg ikke vet nok. Ikke om Norge, og ikke om skolen i det hele tatt. De ville forklart meg hvorfor jeg tok feil tror jeg. Nei, jeg tror ikke de ville ha tatt meg seriøst egentlig.

Utdraget kan tolkes dit at informanten opplever å bli behandlet annerledes i møte med den norske skolen. Det at han uttaler at skolen syns det er vanskeligere med sånne foreldre, baserer seg trolig på egne erfaringer. Informanten sier også at mange lærere tror innvandrere er dumme. Grunnen til at informanten sier «også», er at han tidligere i intervjuet har snakket om hvordan han mener lærere tror innvandrerelever er dummere enn majoritetselever. Videre uttaler informanten at han ikke tror på å gi tilbakemeldinger til skolen og lærerne, enda han nevner flere ting han er misfornøyd med, da han tror de ikke ville tatt han seriøst. Det kan også tyde på at samarbeidet mellom hjem og skole ikke er helt optimalt. Dette understrekes i påfølgende utdrag i analysen, hvor det kommer frem at han ikke snakker mye med lærere og at det ikke er hans sak hva som skjer på skolen. På spørsmål om han har hatt lyst til å ta kontakt med læreren svarer han;

Nei, jeg har ikke det, men jeg syns jo ikke alt på skolen er greit. Men det er ikke min sak. Jeg kan ikke bare ringe opp til henne og si at jeg ikke liker ting og sånn da. Det går ikke.

Intervjuer: Men du sier jo at skolen kan bli bedre på flere ting, tror du ikke de kan ha større sjanse for å rette på dette hvis du sier ifra?

Nei, egentlig ikke. Det gjelder jo noen lærere vet du. Jeg tror ikke de liker at du klager over sånt. Da vil de bli mer strenge mot min sønn og kanskje de ikke liker oss lenger, og det vil jeg ikke.

Som sitatet viser, sier informanten at det er flere ting han ikke er fornøyd med når det kommer til sine egne barns skolesituasjon. Det kommer også frem at det ikke er aktuelt for han å gjøre noe med det, eller ta kontakt med skoleledelse eller foreldre om de aktuelle sakene.

Informanten begrunner det med at lærere ikke liker foreldre som klager, og at han frykter at det vil kunne ha en uheldig effekt på hans barn sine skoleprestasjoner. Sitatet er interessant av flere årsaker. For det første viser det, kanskje, at informanten ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvordan det norske skolesystemet fungerer. Trolig syns de færreste lærere at det er morsomt å få kritikk, men det norske skolesystemet bygger på et tett samarbeid med elevenes foreldre.

Samtidig viser sitatet også at informanten mangler kunnskap om hvilke vurderingskriterier som ligger til grunn for elevenes prestasjoner. Det at han frykter at hans kritikk av skolen vil kunne gi sønnen dårligere karakterer, tyder på dette. For det andre viser det at informanten ikke tror det nytter å prate med lærere, eller at han har påvirkningskraft i møte med norsk skole. Funnene vil i så fall stemme med hva en av informantene som arbeider som lærer uttalte; at innvandrerforeldre er mer skeptiske til den norske skolen, og at det er uheldig med tanke på å etablere en god relasjon mellom skole og hjem. Det synes å være tilfelle her.

Kort oppsummert vil jeg argumentere for at funnene fra analysen viser at innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, føler på fordommer i møte med norsk skole og lærere. En av informantene sier tydelig at han opplever at lærerne ser på innvandrerforeldre som dummere enn majoritetsforeldre, mens den andre informanten viser til hvordan lærerne velger å ikke henvende seg til henne når mannen hennes er tilstede. Begge peker på språk som en viktig barriere. Man kan også argumentere for at funnene antyder en skepsis til norsk skole hos ab av informantene. Det igjen vil være grunnlag for å anta at det ikke er en optimal relasjonen mellom skole og hjem.

5.2.3 «Jeg vet det er mange lærere som ser på det flerkulturelle som et problem»

- sammenligning av funnene fra de ulike informantgruppene.

Tittelen er hentet fra intervjuet med en av informantene som arbeider som lærer, og gjenspeiler det inntrykket jeg sitter igjen med av informantene sitt møte med den norske skolen. Både de informantene som har høy utdanning og arbeider som lærere, og de informantene som ikke har høyere utdanning, gir uttrykk for at de har opplevd å bli sett ned på av lærere. Informantene peker på både utseendemessige forskjeller, språkbarrierer, kulturelle forskjeller, og lite kunnskap hos lærerne som mulige årsaker til dette.

Et interessant aspekt er at en av informantene er gift med en nordmann, mens en annen informant er gift med en annen innvandrer som har bodd i Norge helt siden barndommen. Her er det noen viktige forskjeller, sammenlignet med de informantene som ikke er gift med nordmenn. Det kommer tydeligst frem hos informanten som er gift med en nordmann, hvor hun i stor grad har lite med skolen og lærere å gjøre. Hun uttrykker at det er lettere for mannen hennes å holde kontakten, og at lærerne ikke snakker til henne hvis hun først er med. Informanten vektlegger i stor grad språklige barrierer for å forklare dette. Den andre informanten, som arbeider som lærer, gir tydelig uttrykk for at hun og mannen hennes er like delaktige i barnas utdanning, men at lærere lettere forholder seg til mannen hennes. Hun setter det i sammenheng med at han snakker flytende norsk. Slik jeg tolker det gir hun inntrykk av at lærerne blir overrasket når de oppdager at mannen snakker flytende norsk, og er oppvokst i Norge. På den ene siden kan det virke som gir noen fordeler å være gift med nordmenn, da de kan forklare mer av hvordan ting fungerer her, og ta et større ansvar i møtet med skolen. På den andre siden kan det virke som det gjør informantene litt mindreverdige i møtet med skolen, da begge informantene opplever at lærerne velger å henvende seg til deres partner.

Nå vil jeg oppsummere funnene, med utgangspunkt i problemstillingen; *Hvilke forskjeller er det mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i møte med det norske utdanningssystemet?* Tolkningen av funnene fra analysen, viser at de informantene som selv arbeider som lærere, i større grad har reflektert rundt spørsmålene i intervjuene, og ser innvandrerforeldre både fra et lærer- og et foreldreperspektiv. Likevel syns jeg ikke datamaterialet gir grunnlag for å si at det er store forskjeller mellom de foreldrene med større kjennskap til det norske skolesystemet og de som ikke har det i møte med skolen som foreldre. I det vektlegges særlig at man kan argumentere for at alle har opplevd fordommer og utfordringer knyttet til språklige og kulturelle barrierer. Her må det understrekes at det, for de

fleste informantene, var snakk om tidlige møter med skolen, før det er opprettet en mer varig relasjon til lærere og skole.

5.3 Verdsetting av utdanning, synspunkter på norsk skole og ansvarsfordeling mellom skole og hjem

5.3.1 «Her skal dere ikke arbeide som norske barn»

- Innvandrerforeldre som arbeider som lærere sine synspunkter på utdanning.

Når det kommer til verdsetting av utdanning, var begge informantene som arbeider som lærere, opptatt av at utdanning var viktig. På spørsmål om hva hun syns om norsk skole, svarte hun;

Men det er bra syns jeg. For alle får like muligheter uansett bakgrunn, kjønn og alt sånn som man har med seg. Så, jeg syns det er veldig bra. Det er bra for demokratiet, og det er viktig å sette pris på de prinsippene som Norge har.

Som avsnittet viser, peker informantene på at de utdanningsprinsippene som Norge baserer seg på er viktige. Slik sitatet står, kan det tyde på at hun forstår de norske utdanningsprinsippene som at alle har krav på de samme utdanningsmulighetene, uavhengig av kjønn og sosial bakgrunn. Hos den andre informantene kom viktigheten av skolen frem flere ganger i intervjuet. I samtale om egne barns skoleopplevelser, uttaler informantene;

Så problemet, når jeg ser elevene her, jeg ser elevene som lærer først og fremst. For hjemme vi lærer barna, vi sier; dere er veldig heldige som har oss. Som ser to sider av skolesystemet. Her skal dere ikke arbeide som norske barn. Du har ingen unnskyldning for å si at «det her kan ikke jeg». Du har alle midler. Du har fysiske midler. Du har foreldre. Vi har høy utdanning og kan hjelpe til med ting. Når det kommer til ting vi ikke klarer selv, så finner vi en løsning, men dere har ingen unnskyldning for å si «Jeg gidder ikke, jeg kan ikke, vil ikke, orker ikke». Nei, det diskuteres ikke. Din eneste jobb er skolearbeid. (...). Din eneste jobb er skolearbeid, så, men på den andre siden, vi kan godt forstå at her kan man gjøre som man gjør i norsk skole. Det er godt å ha en fridag, og det er godt å si at det er helg. For i (opprinnelseslandet), for meg var helg «Jepp, da har jeg tid til å bli ferdig med ting som kommer senere». Vinterferie, påskeferie, det var tiden til å lese til eksamen, lese hver dag. Det var å fortsette, og vi fikk lekser i feriene også.

Som det fremkommer i sitatet er informantene tydelig på barnas eneste jobb er å gjøre skolearbeid. Det tyder på at hun er opptatt av å lære barna en høy arbeidsmoral, og at skole er en viktig del av hverdagen. Samtidig understreker hun senere i intervjuet at det er viktig å lære barna at skolen bare er en del av livet deres. Videre sier informantene; «her skal dere ikke arbeide som norske barn». Det antyder at hun vil at sine egne barn skal arbeide på en annen måte enn norske elever. Med utgangspunkt i at hun fortsetter med å si at barna hennes ikke

har noen gyldige unnskyldninger for å ikke gjøre skolearbeidet, kan det virke som hun opplever at norske elever har flere unnskyldninger for å ikke gjøre skolearbeid. Her referer hun trolig til erfaringer hun har med egne elever i arbeidet som lærer. Som hun selv antyder, henger utdanningssynet hennes trolig sammen med at hun arbeider som lærer, i større grad enn at hun har innvandringsbakgrunn. Likevel understreker hun senere i intervjuet, når det kommer til hvem som er ansvarlig for barnas utdanning, at hennes holdninger knyttet til utdanning hovedsakelig har sitt utspring fra sitt opprinnelige hjem og oppvekst. Videre peker informanten på holdninger hun opplever i norsk skole. Hun uttaler at det er godt å ta en fridag og si at det er helg, samtidig som hun senere i sitatet viser til at det ikke fungerte slik i hennes opprinnelsesland da hun tok utdanning selv. Da ble helger og ferier brukt til å forberede seg til fremtidige prøver og arbeider. Det kan tolkes dit at hun opplever at norsk skole er litt «mer behagelig» enn hva hun er vant med.

Tolkningen av at informanten syns norske elever ikke arbeider hardt nok med skole, blir synliggjort ytterligere i informantenes synspunkter på norsk skole. På spørsmål om møte med norsk skole, sier hun;

Ja. Hm. Det er et sjokk egentlig. For min erfaring med [opprinnelsesland], sitt skolesystem er som student og elev, det er ikke som å være lærer der. Så det blir jo en forskjell. Her i Norge har det jo vært å være lærer i ungdomsskolen. Så du kan ha forskjellige synspunkter, men jeg er en person som ikke liker å si at «vi er bedre eller dere er bedre» og sånn. Jeg prøver å se hva jeg kan hente fra min erfaring fra [opprinnelsesland]. For eksempel hva kan jeg bruke her, hva er bra fra her og hva er bra fra der. Men hvis du tenker sånn generelt, så syns jeg skolesystemet her i Norge, det praktiske er veldig sånn rotete. Først og fremst, så var det et sjokk for meg som lærer at du er på samme nivå som elevene (...). Jeg syns det er mye mer positivt at lærerne har en status, og at hun eller han har en veldig klar rolle, og hvor elevene også kan se denne rollen som lærer. «Jeg skal være din veileder, men du skal ikke være respektløs mot meg. Ikke se på meg som en vanlig person, jeg er her som en faglig person. Jeg er her, ikke for å, jeg skal selvfølgelig ha en forståelse for din personlige situasjon, men samtidig er min jobb er at du skal prestere på skolen og få det beste ut av deg». Så generelt sier jeg. [Opprinnelsesland] på den tiden, vi har to ekstreme system her. Vi er vant til å ha mye press på å prestere på skolen, helt til universitetet. Mye mer. Du er nødt til å vise hva du kan og hvordan du kan jobbe bedre. Her i Norge er det mye sånn at man lar ting gå bare. Lå ting gå, sånn; «Okei, hvis ting ikke løser seg her, kanskje lærer i tiende eller videregående kan fikse det». Og jeg syns det er veldig synd for elevene. For elevene, de har vært så overbeskyttet i hele, og spesielt ungdomsskolen, og etterpå de blir bare, sånn vi sier i [opprinnelsesland] at «løven skal drepe deg og spise deg», du greier deg ikke selv. For allerede på videregående er det stor forskjell og realitet for elevene. Og jeg syns det er urettferdig for dem altså. De har ikke vært godt forberedt for hva det innebærer å komme hvert år å ta mer ansvar.

Selv om informanten er tydelig på at hun ikke ønsker, og heller ikke har tilstrekkelig grunnlag, til å sammenligne det norske utdanningssystemet med det hun vokste opp med, antyder hun noen forskjeller. For det første peker hun på at det norske systemet er mer rotete og uoversiktlig. For det andre antyder hun at hun er skeptisk til at lærerne har så lite autoritet i

møte med elevene, men peker også på noen fordeler med dette. Jeg får inntrykk av at hun opplever at noen av elevene behandler henne uten tilstrekkelig respekt, og at hun skulle ønske en klarere rollefordeling mellom elev og lærer. Til slutt peker hun på at norsk skole ikke er flinke nok til å ta tak i ting, men heller «la det gå» som hun sier. Slik jeg tolker det ønsker hun at lærerne i større grad stiller høyere krav til elevene og gir de mer ansvar, og tar tak i ulike utfordringer, slik at det blir en lettere for elevene å gå videre i utdanningssystemet.

Den andre informanten peker på noe av det samme, i forsøket på å sammenligne det norske utdanningssystemet med det hun selv erfarte i sitt opprinnelsesland;

(...) Så når jeg sammenligner med hjemlandet og flere u-land. [Opprinnelsesland], så. Ja, det er et helt annet utdanningssystem. For utdanningssystemet vårt er mer disiplinært, puggebasert og er mer – jeg syns ungene tar utdanning mer på alvor der. Både lærerne og barna er veldig seriøse når de tar utdanning. I forhold til Norge.

Intervjuer: Syns du det kan bli litt lite press på elevene i norsk skole?

Ja, både negativt og positivt vet du. Det er positivt fordi ungene ikke føler press over seg selv. Det er bra for dem. Deres syn. Men jeg syns det skal være litt press. Ungene skal ikke bli late og avslappet på en måte. Og useriøst. Ja, det er det som skjer. Så de trenger litt press, men på en riktig måte, og man må forklare dem at det å ta utdanning er så viktig for framtid og for arbeidslivet og sånn.

Som sitatet viser, peker informanten på at hun syns at norske elever og lærere ikke verdsetter og tar utdanning like alvorlig som i hennes opprinnelsesland. Som utdraget skildrer, ser informanten både positive og negative konsekvenser av dette. På den ene siden syns hun det er bra at det ikke er et for stort press på elevene, men at det samtidig kan bli litt lite press på elevene i norsk skole. Her kommer det også frem at informanten syns utdanning er viktig for å skape seg en fremtid.

Når det kommer til synspunkter på ansvarsfordelingen mellom skole og hjem, er begge informantene enige om at hovedansvaret ligger på foreldrene. Den ene informanten uttaler;

Ungene tar mye ansvar her i Norge, de har ansvar for egen læring. Da er det viktig at foreldrene er på plass. De må være på plass. De skal være engasjerte i ungenes læring.

I utdraget er informanten klar over at norsk skole er opptatt av prinsippet «ansvar for egen læring», hvor elevene selv er ansvarlige for å tilegne seg den kunnskapen de skal kunne. Informanten sier også tydelig at foreldre må engasjere seg i barnas læring.

Den andre informanten er tydelig på at foreldrene har hovedansvaret for barnas opplæring. Hun sier;

Hovedansvaret er fra foreldre. Fordi skolen sin rolle er ikke å oppdra. Barna, og dette mener jeg ikke fordi jeg er lærer nå, men det er en holdning jeg har med meg fra hjemme. Vi som foreldre må støtte hva skolen gjør som arbeid for at barna skal få utdanning. For det er en del av livet deres, men det er ikke som helheten av dem som person. Så jeg synes det er hovedsakelig foreldrene, fordi det er vi som kjenner våre barn, så vi vet rett og slett hva som er deres ferdigheter og hvordan vi kan hjelpe lærerne og skolen og si; «vet du, jeg ser at mitt barn strever med dette her. Hva kan vi hjelpe til med hjemmefra, eller få ekstra hjelp og sånn?».

Som sitatet viser, er informantene tydelig på at skolen ikke skal oppdra barna. Slik jeg tolker informantene, er det å skape gode holdninger og arbeidsmoral en viktig del av hennes forståelse av oppdragelse. Videre understreker informantene at hennes vektlegging av foreldrenes rolle i barnas utdanning, først og fremst kommer på grunnlag av hennes egen oppvekst. Argumentene for at foreldrene skal være ansvarlige for barnas utdanning, er at de har best kjennskap til egne barn. Informantene skisserer en tett relasjon mellom skole og hjem, hvor foreldrene ber skolen om hjelp og med en klar ansvarsfordeling.

Kort oppsummert viser funnene fra analysen at informantene som arbeider som lærere uttaler at utdanning er viktig, og at det er viktig å arbeide mye med skolearbeidet. Informantene antyder også at de synes norske elever kan være litt slappe. Det gjenspeiles også i informantenes synspunkter på norsk skole, da de uttrykker at det kunne vært stilt strengere krav til elevene. Når det kommer til ansvarsfordelingen mellom hjem og skole, er begge informantene opptatt av at det er foreldrene som har hovedansvaret for egne barns skoleprestasjoner.

5.3.2 «Det er skolens oppgave å lære sønnene mine sine lekser»

- Informantene uten utdanning sine synspunkter på utdanning.

Når det kommer til verdsetting av utdanning, ytret begge informantene at det synes utdanning er viktig. En av informantene gjentok flere ganger i intervjuet at de prinsippene som norsk skole bygger på er viktige. På spørsmål om hva som er bra med norsk skole, svarte han;

Oi! Det var et stort spørsmål! Jeg vet ikke. Jeg synes mye vet du. Eller, ja. Det var et vanskelig spørsmål. Jeg synes det er mye bra med norsk skole. Det er viktig at alle elever får mulighet til å gå på skole. Det synes jeg er viktig.

Informantene fortalte også at det er foreldrenes ansvar å bevisstgjøre barna om hvor viktig utdanning er. Han uttrykte også at det var viktig at barna hans jobbet hardt med skole, for å skaffe seg en jobb.

Den andre informanten understreker også flere ganger i intervjuet at hun syns utdanning er veldig viktig; «Jeg syns skole er viktig. Barna mine skal bli gode på skolen, men dere er så avslappet. Ikke sant, skole er ikke så viktig her.» Her gir hun både uttrykk for at skole er viktig for henne, samtidig som hun viser et ønske om at hennes egne barn skal gjøre det bra i utdanningssystemet. Videre sier hun at «dere er så avslappet». Hvem hun adresserer som «dere», er uklart, da hun retter det mot intervjuer. Det kan være «dere» viser til nordmenn generelt, skolen, lærere eller andre med tilknytning til det norske skolesystemet. Videre sier hun at skolen ikke er så viktig her. Det tyder på at hun opplever at hennes egen verdsetting av utdanning er høyere enn nordmenn hun har drøftet temaet med. Det kommer tydeligere frem senere i intervjuet;

(...) Det er annerledes vet du. Jeg og mannen min snakker en del om det. Det er mye lek i norsk skole. De første årene til sønnen min, det var nesten ikke lekser. Jeg lurer litt på hvorfor. Det er heller ikke like klær her – sånn uniform vet du. Men det er veldig annerledes. Skole er ikke så viktig her. Det skal være gøy og bra for barna.

Igjen understreker informanten at det norske skolesystemet skiller seg fra det hun selv gikk på, i sitt hjemland. Videre sier hun at det er mye lek i skolen og lite lekser, og at hun ikke skjønner hvorfor det er slik. Det impliserer at hun er vant til at det skal være mer lekser og mindre lek i skolen, enn hva hun erfarer som mor til en elev i det norske skolesystemet. Igjen understreker hun at skolen ikke er så viktig i Norge, og at det skal være gøy. Informanten viser også til at hun syns det er viktig at sønnen gjør leksene sine ordentlig, og at de krangler, da han mener at han må bruke mer tid på skolen enn sine venner.

Når det kommer til synspunkter på norsk skole, antyder begge informantene at norsk skole kunne stilt større krav til elevene. En av informantene uttaler;

(...) Jeg syns ikke norsk skole er god nok på å faktisk, hvis du skjønner, være strenge nok med elevene. De må skjønne at de er på skolen for å jobbe. Det er viktig. Hvis ikke får de ikke noen jobb senere. Jeg forteller mine sønner det hele tiden. Det er viktig at de får seg jobb og tjener penger.

Som sitatet viser, sier informanten at norsk skole kan bli flinkere til å stille tydelige krav til elevene. Dette kommer sterkere frem i neste utdrag;

Ikke alle lærere er gode nok. Det er mange dårlige og slitne lærere på skolen syns jeg. Det er viktig at læreren skal ha tid til alle elevene hver dag, og følge opp i alle fag. Jeg syns også skolen er lite streng. Det kunne vært tydeligere regler i norsk skole. (...) Jeg synes man kan være strengere med norske lærere, det er mye slapphet i Norge. Det kommer fra skolen. Det er lite lekser og mye fritid. De blir heller ikke straffet hvis de ikke har gjort lekser, blir det ikke da litt meningsløst?

Her uttrykker informanten igjen viktigheten av at lærerne er strenge og stiller tydelige krav til elevene. Samtidig gir han også uttrykk for at han ikke er fornøyd med alle lærere, og at lærerne må ha nok tid til alle elevene. Han uttaler også at «det er mye slapphet i Norge. Den kommer fra skolen.». Det er et interessant sitat, da han gir skolen ansvar for at det er «slapphet» i Norge. Sitatet kan bidra til å forklare informantens skeptisk til norsk skole.

Den andre informanten, på spørsmål om hva hun synes kan bli bedre i norsk skole, svarer hun; «Det er ikke så mye press på barna, men kanskje litt mer? Jeg vet ikke, men jeg synes det kan bli litt lite seriøst.». Sitatet gir inntrykk av at informanten synes norsk skole kan bli lite seriøst, og at det kan bli mer press på barna.

Når det kommer til ansvarsfordelingen mellom skole og hjem, er informantene relativt uenige. Den ene informanten er tydelig på at det er foreldrene sitt ansvar. Både å fortelle barna at skole er viktig, og at de må gjøre det bra på skolen. Den andre informanten mener det er lærerne og barna selv som er ansvarlige for å gjøre det bra på skolen. På spørsmål om hvem sitt ansvar det er at barna skal prestere på skolen, svarer informanten;

Det er lærerne, og barna selv. Det er skolen vet du som må passe på at barna er på skolen og at de gjør leksene sine.

Intervjuer: Og hva er foreldrenes oppgave da?

Vi må jo passe på at elevene gjør leksene sine hjemme, og at de forstår at skole er viktig ja. Det er viktig at sønnene mine arbeider hardt med skolearbeidet.

Som sitatet illustrerer, er informanten opptatt av at det er lærerne og barna selv som er ansvarlige for å møte opp, og være på skole, og gjøre skolearbeidet sitt. Likevel sier han også at det er foreldrene sitt ansvar å følge opp at elevene gjør leksene sine hjemme, og at barna forstår at skole er viktig. Senere i intervjuet, på spørsmål om han hjelper egne barn med lekser svarer han;

Ikke ofte. Det er skolens oppgave å lære sønnene mine sine lekser. Jeg jobber jo. Jeg er heller ikke så flink. Jeg synes leksene kan være vanskelige. Min eldste sønn, på 16 år, hjelper lillebroren sin da. Det er bra, men hvis han trenger hjelp må han spørre lærerne sine.

Informanten utaler på den ene siden at det er foreldrene sitt ansvar å følge opp at barna gjør leksene sine, samtidig som han sier at det er skolens oppgaven å lære barna leksene sine. Det kan innebære at han mener at hans arbeidsoppgave er å passe på at leksene blir gjort, men uten å *hjelp til* med leksene. Informanten forklarer hvorfor han ikke hjelper til med leksene,

først og fremst ut i fra hans syns på arbeidsfordelingen mellom skole og hjem. Det er skolens oppgave å lære barna leksene, og det er hans oppgave å jobbe. En slik forståelse av arbeidsfordelingen, vil kunne gi barna hans mindre heldige konsekvenser, da de ikke får like mye hjelp med skolearbeidet som andre elever får fra foreldrene sine. Samtidig peker han også på at han syns leksene til barna kan være vanskelige, og at det hindrer han fra å hjelpe barna sine med lekser.

Den andre informanten er tydelig på at det er foreldrene som har hovedansvaret for barnas utdannelse. På spørsmål om hvem som er ansvarlig for elevenes prestasjoner på skolen, uttaler hun;

Det er foreldrene. Det er viktig. Det er foreldrene sitt ansvar å fortelle barna at skole faktisk er viktig. Å gjøre det bra på skolen er kjempeviktig. Vi krangler litt om det faktisk, sønnen min og jeg. Han syns han må bruke mye tid på skole. Vennene gjør ikke like mye, sier han, men jeg syns det er viktig at leksene er gjort ordentlig.

Som sitatet viser, uttrykker informanten flere aspekter ved utdanning her. For det første svarer hun at det er foreldrene som er hovedansvarlig for barnas utdanning. For det andre uttrykker hun at det er foreldrene sitt ansvar å fortelle barna at skole er viktig. Videre forteller informanten at hun syns det er viktig å gjøre det bra på skolen, og at hun og sønnen er uenig i hvor mye tid han skal bruke på skolearbeidet. Her kommer det frem at sønnen opplever at han må gjøre mer skolearbeid med enn klassekameratene sine.

Kort oppsummert viser funnene fra analysen at begge informantene, som ikke har høyere utdanning eller kjennskap til norsk skole, uttaler at utdanning er viktig, og at det er viktig at barna arbeider med skolearbeidet. Begge informantene gir også uttrykk for at norsk skole kan stille tydeligere og strengere krav til elevene. Når det kommer til ansvarsfordeling mellom skole og hjem, er informantene uenige. En av informantene mener det er skolen som er hovedansvarlig for barnas utdanning, mens den andre informanten er tydelig på at det er foreldrene som har hovedansvaret.

5.3.3 «Både lærerne og barna er veldig seriøse når de tar utdanning. I forhold til Norge.»

- Sammenligning av funnene fra de ulike informantgruppene.

Tittelen er hentet fra intervjuet med en av informantene som arbeider som lærer. Informanten sammenligner verdsettingen av utdanning hos folk i opprinnelseslandet, med norske elever og lærere. Slik jeg tolker det, peker samtlige informanter på at de syns det norske utdanningssystemet kunne vært strengere, og mer disiplinert og tydelig. Informantene syns

det, uavhengig av hvorvidt de selv arbeider som lærere eller ikke. Det som kanskje er en forskjell, er at de informantene som selv arbeider som lærere, svarer på spørsmålene både med utgangspunkt i å være lærer og forelder. Det gjenspeiles i utdragene fra intervjuene med informantene. Begge informantene reflekterer rundt fordeler og ulemper ved at det norske utdanningssystemet er mindre autoritært enn hva de selv vokste opp med. De viser til at det er viktig at elevene skal trives på skolen, og kunne komme til læreren med problemer. Samtidig peker de også på at elever trenger at det stilles tydelige krav til dem og at læreren skal være en tydelig leder.

De informantene som arbeider som lærere er også tydelige på at det er foreldrene som er hovedansvarlige for barnas utdanning. Det har trolig en sammenheng med at de selv arbeider som lærere, og er bevisste på hva som er lærerens ansvar og hvordan skolesystemet fungerer. Selv om en av informantene presiserer at hun har med holdningene hjemmefra, så er nok informantenes uttalelser er farget av deres yrke. En av informantene understreker at hennes barn er heldige som har en lærer som forelder, og at hun er opptatt av at hennes egne barn ikke skal bli sånn som noen av elevene hun selv underviser. Dette kommer til uttrykk ved at hun forteller barna sine at de ikke skal oppføre seg som sine klassekamerater når det kommer til skole og skolearbeid. Hun sier helt tydelig at der er de nødt til å arbeide slik hun er lært opp i sitt hjemland fra sine foreldre, for hun vil ikke at de skal ende opp som norske elever. Her peker hun både på at det er litt slapt i Norge, da det er godt å ta helg og ferier uten skolearbeid eller jobb. Samtidig referer hun også til egne erfaringer som lærer, hvor hun ser at det er tøft for elevene å begynne i videregående, da det ikke har blitt stilt strenge nok krav til dem tidligere i utdanningsløpet. Funnene fra analysen viser at informantene som ikke har utdanning, ikke hadde samme oppfatning av hvem som skal være hovedansvarlig for elevenes utdanning. Som oppgaven allerede har vært inne på, tar likevel den informanten som mener at det er skolens jobb, ansvar for at sine egne barn gjør skolearbeidet og at de forstår at utdanning er viktig. Funnet stemmer midlertidig overens med hva en av informantene som arbeider som lærer uttalte om andre innvandrerforeldre. Hun pekte på at mange av de landene som innvandrerbefolkningen i Norge kommer fra, er vant til at skolen har hovedansvaret for elevene. Det kan derfor være kulturelle forskjeller mellom informantene når det kommer til hvorfor en mente at det ikke var hans ansvar, og det er vanskelig å knytte funnet opp mot informantens manglende utdanningsnivå.

Her er det ingen tydelige forskjeller mellom de informantene som er gift med nordmenn og de som ikke er det. Informanten som er gift med en nordmann, er tydelig på at foreldrene er

ansvarlig for at barna skal gjøre det godt på skolen. Hun forteller videre at krangler med sønnen sin om hvor mye lekser han skal gjøre, og at hun og mannen hennes diskuterer at det er store forskjeller mellom det utdanningssystemet hun selv har vokst opp med. Det kan tyde på at selv om informantene er mindre delaktig i selve møtet med skolen og lærere, er hun i stor grad delaktig i holdninger og mengden skolearbeid som skal skje hjemme.

Nå vil jeg kort oppsummere funnene med utgangspunkt i problemstillingen; *Hvilke forskjeller er det mellom innvandrerforeldre som med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i verdsetting av utdanning, synspunkter på norsk skole og ansvarsfordeling mellom skole og hjem?* På grunnlag av funnene fra analysen, vil oppgaven argumentere for at det kun er mindre forskjeller mellom informantene som arbeider i skolen, og de som ikke gjør det, Når det kommer til verdsetting av utdanning. Alle informantene peker på at de syns utdanning er viktig. Hvorvidt det er forskjeller i faktiske handlinger, kan oppgaven vanskelig si noe om. Likevel tyder funnene på, at informantene som gir skolen hovedansvaret for sine barns utdannelse, i mindre grad hjelper barna sine med lekser og skolearbeid. På spørsmål om ansvarsfordeling mellom skole og hjem, var det en av informantene som skilte seg ut, mens de resterende pekte på at foreldrene hadde hovedansvaret for barnas utdannelse. Hvorvidt det kan settes i sammenheng med informantens sitt utdanningsnivå er usikkert, men det kan argumenteres for at det kan ses i sammenheng med at informantene ikke har tilstrekkelig kunnskap om det norske utdanningssystemet. Når det kommer til synspunkter, pekte samtlige informanter på at skolen kan bli strengere og tydeligere i sine krav til elevene. Det kan derfor tyde på at det ikke er store forskjeller hos informantgruppene når det kommer til synspunkter og holdninger til norsk skole og egne barns utdanning.

5.4 Hva kan skolen gjøre bedre?

5.4.1 «Skolen kan arrangere foreldrekurs»

-Informanter som arbeider som læreres sitt syn på hva som kan forbedres i norsk skole. Informantene som selv arbeider som lærere kom med flere punkter på hva de syns den norske skolen kan bli bedre på, med utgangspunkt i å bedre relasjonen mellom skolen og innvandrerforeldre. En av informantene var tydelig på at det er skoleledelsen som er ansvarlig for at skolen, og lærerne er godt nok forberedt på å ta imot elever med innvandringsbakgrunn og deres familier. Skolens ledelse må følge opp lærerne og sørge for at de er godt nok forberedt. Informanten peker på at det er viktig at lærerne har nok kunnskaper om minoritetselever, og ser på de som ressurs, og ikke som et problem. Hun sier;

Jeg vet det er mange lærere som ser det flerkulturelle som et problem. De er problemorienterte, i stedet for å være ressursorienterte. Hvis du er problemorientert, så blir alt problemer. Både foreldre, ungens atferd og språk som barriere. Du ser alt negativt og du får ingen løsning av det.

Som sitatet antyder, peker informanten på at mange lærere er negativt innstilt på minoritets elever og deres familier. Videre argumenterer hun for at denne innstillingen vil være lite produktiv i skolen. Videre sier hun;

Jeg ser i stor grad at en skole kan ikke lykkes uten tospråklige lærere. Fordi tospråklige lærere har en stor rolle her. De er brobyggere mellom hjem og skole, og de er nødvendig for at barna lærer seg norsk. (...) Så andre ting. Skolen må samarbeide med foreldre. Dette kan gjøres gjennom foreldrekurs.

Som utdraget viser, argumenterer informanten for at det er viktig at skolen bruker tospråklige lærere, og at de fungerer som brobyggere mellom hjem og skole. Først og fremst fordi de er nødvendige for å lære barna norsk, men også fordi de har større kompetanse på flerkulturelle problemstillinger. Informanten presiserer også at det er viktig å sikre et samarbeid med foreldre, og gjennomføre foreldrekurs.

Den andre informanten peker på at den norske skolen fort kan oppleves kaotisk og uoversiktlig for innvandrere, både elever og foreldre. Hun mener det derfor er viktig å prøve å gjøre den norske skolen tydeligere, men klare linjer og mer struktur. Hun uttaler;

Problemet i dag i Norge er at det er fortsatt sånn at ord som disiplin og autoritet og sånn, det ses på som veldig sterkt negative ord, og de ser ikke det positive. Jeg har vokst opp i et diktatur og hvor du ikke kunne motsi lærere sånn. Men det - og det der er jeg ikke glad i, men jeg har opplevde alt det positive også. Og jeg ser at med det positive, sånn som med det negative, dette med å være demokratisk også, mister du dine grenser. Jeg vet ikke om du skjønner hva jeg mener? For åpen istedenfor, som et barn du trenger klare linjer. Du trenger noen som skal si ja eller nei til deg, men samtidig som jeg liker her også; de skal se deg som et menneske med egne tanker og med egne meninger. Men vi må ha den samtale, hvor den siste ord er den voksne sitt.

Som sitatet viser, argumenterer informanten for at norsk skole trenger klare og tydelige linjer. Hun peker på at det er problematisk at den norske skolen er negativt innstilt til begreper som autoritet og disiplin. Uavhengig av hvorvidt man er enig i at norsk skole ikke har nok disiplin eller ikke, kan informantens erfaring og forståelse av hvordan norsk skole fremstår for innvandrere, være produktiv i integreringen av nye minoritets elever med kort botid.

5.4.2 «Jeg tror mange lærere trenger kurs i innvandrere»

- Informanter uten utdanning sitt syn på hva som kan forbedres i norsk skole.

Informantene uten utdanning peker begge på at det må bli et større fokus på innvandrerforeldregruppen i skolen. Den ene informanten utaler;

Jeg tror mange lærere trenger kurs i innvandrere. For å lære seg at de er ikke dumme, og at de trenger mer hjelp. Lærerne må lære seg hvordan det er å være innvandrer i Norge, hvordan det føles. Det er viktig at barna ikke føler seg dumme, da vil de ikke gå på skolen.

Som sitatet antyder, føler informanten kanskje at lærerne ikke viser nok hensyn til innvandrerforeldre og innvandrerelever i skolen. Informanten antyder at lærerne ikke vet nok om hvordan det er å være innvandrer og deres problemer i møte med det norske samfunnet. Informanten sier også at lærerne trenger kurs i innvandrere for å lære seg at de ikke er dumme. Det kan tyde på at informanten føler på at skolen ikke forstår hans situasjon, i sitt eget møte med sine barns lærere.

Den andre informanten vektlegger noe av det samme, da hun peker på at Norge blir mer flerkulturelt;

Jeg tror det er viktig at det blir mer fokus på innvandrere. Det blir flere og mange har andre kulturer. Det er viktig å snakke om. Ikke alle er vant til norsk skole, og måten man gjør det på her. Jeg tror det er viktig at lærerne engasjerer seg og følger opp alle elevene, og gir ekstra hjelp til de elevene som trenger det.

Hun nevner også at ikke alle innvandrere er vant til norsk skole og måten det gjøres på det. Det kan tyde på at hun ønsker et større samarbeid mellom skole og hjem, hvor skolen i større grad forklarer sine hensikter til foreldre med en annen kulturell bakgrunn.

5.4.3 «Jeg tror det er viktig at det blir mer fokus på innvandrere»

- Oppsummering av funnene fra de ulike informantgruppene.

Samtlige informanter har i løpet av intervjuene ytret at norsk skole og lærere ikke vet nok om innvandrere. De informantene som selv arbeider som lærere vektlegger at det er foreldrenes ansvar å følge opp egne barn i skolesystemet. Samtidig som de også peker på at det er viktig at ledelsen på skolen er opptatt av å ivareta innvandrerelever, og at systemet kan være vanskelig å forstå. Uttalelsene fra informantene viser at de både referer til egne erfaringer som foreldre i norsk skole, hvor de føler på diskriminering og at de ikke har helt oversikt, samtidig som de viser til erfaringer på egen arbeidsplass. Informantene vektlegger at lærerne og

skolens ledelse er nødt til å ha et fokus på innvandrerelever, og sørge for at det blir en god relasjon mellom skole og hjem. Forslag til å bedre skolehverdagen går nettopp på flere foreldrekurs, hvor foreldrene lærer mer om den norske modellen, og en større vektlegging av tiltak og økt kunnskap om innvandrere hos lærere og ledelse.

6.0 Diskusjon

6.1 Innledning

I denne delen av oppgaven blir funnene fra analysen knyttet opp mot tidligere forskning og teori. Det første delkapittelet gjengir kort funnene fra analysen som omhandlet oppgavens første underproblemstilling, og drøfter hvordan funnene stemmeroverens med tidligere forskning og teori. Deretter konkluderer jeg med utgangspunkt i funnene fra analysen. Den andre delkapittelet i diskusjonen er strukturert på tilsvarende måte, og omhandler oppgavens andre underproblemstilling. Det neste delkapittelet prøver å besvare oppgavens hovedproblemstilling, med utgangspunkt i de to foregående delkapitlene. Her vil jeg også drøfte om det er en fordel for innvandrerelever å ha foreldre med kjennskap til norsk skole, og hvorvidt oppgaven kan si noe om innvandrerelever er like determinert av foreldrenes sosiale bakgrunn som majoritetslever. Videre, i neste delkapittel, diskuterer jeg om studien gir grunnlag for å kunne si noe om oppgavens formål. Her vil både funnene fra analysen, hvor innvandrerforeldrene selv uttaler hva de mener norsk skole har forbedringspotensiale på, mine egne synspunkter på oppgavens overføringsverdi bli diskutert. Til slutt diskuterer jeg ulike muligheter for videre forskning på feltet.

6.2 Ingen tydelige forskjeller mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i møte med det norske utdanningssystemet.

Som det ble diskutert i analysen, viser funnene at samtlige informanter opplever fordommer i møte med norsk skole og lærere. Samtlige informanter har følt at de blir behandlet annerledes av lærere enn majoritetsforeldre, da de ser annerledes ut og ikke snakker flytende norsk. Det kan derfor tyde på at det er få forskjeller mellom innvandrerforeldre med og uten høy utdanning og kjennskap til norsk skole, i de første møtene med skolen. Dette fordi informantene opplever å bli vurdert ut ifra kriteriet at de ikke ser eller høres norske ut. Det er med andre ord ikke relevant hvorvidt de har kjennskap til skolesystemet fra før eller ressurser i form av høyere utdanning, da de alle blir stemplet som innvandrerforeldre. Som, med utgangspunkt i informantenes forståelse, blir sett på som en mer ressurs svak foreldregruppe. Som nevnt tidligere, er det vanskelig å si om det er noen forskjeller mellom informantgruppene sine relasjoner med skole og lærere på lang sikt.

Funnene stemmer med tidligere forskning. Bakken (2003) konkluderer med at innvandrereforeldre møter flere barrierer, som kommunikasjons- og språkproblemer i møte med norsk skole. Dette støttes opp av Bakken og Danielsen (2011) som viser til at de ulike barrierene skaper en større avstand mellom skole og foreldre. Både Holm (2011) og Bouakaz (2007) viser til funn som indikerer at innvandrereforeldre føler de ikke har noe å tilby skolesystemet. Holm (2011) peker på at foreldrene føler de ikke er gode nok, og at deres kapital blir devaluert av den norske skolen. Bouakaz (2007) understreker at hans informanter føler de ikke blir hørt i den svenske skolen. Dette stemmer godt overens med funnene fra analysen, hvor informantene føler at de blir sett ned på av lærere og at lærerne synes det flerkulturelle er vanskelig. Innvandrereforeldrenes manglende kjennskap til det norske skolesystemet og den diskrimineringen de føler på, kan forstås ut i fra at de føler at de er mindre verdt da de har mindre kapital og ressurser å stille opp med. Språklige og kommunikasjonsrelaterte faktorer vil også inngå i mindre kapital og ressurser å møte skolen med. Det vil gjøre det vanskeligere for innvandrereforeldre å ønske å ta kontakt med skolen og fremme sine synspunkter. Informantene skildrer hvordan de føler at de møter fordommer og at lærerne ser på de som mer ressursvake enn andre foreldre.

Med utgangspunkt i Bourdieu (1995) sine teorier, skulle man anta at de informantene som arbeider som lærere, og har større kjennskap til skolens verdier og normer, ville ha møtt en større aksept blant andre lærere og i møtet med skolen. Det er noe uventet at også disse informantene opplever at lærere og skolen stempler de som ressursvake, selv om de har høy utdanning og mye innsikt i hvordan det norske skolesystemet fungerer. Det kan tyde på at det å mangle «den norske kapitalen», å se og høres norsk ut, er overordnet i de første møtene med norsk skole. Det innebærer at foreldre med innvandringsbakgrunn blir diskriminert i møte med norsk skole, uavhengig av sosial bakgrunn. Denne forståelsen vil også kunne bidra til å forklare hvorfor lærere og skolen i større grad velger å forholde seg til partnerne til informantene, som har mer «norsk kapital», enn informantene selv. Dette vil i så fall også stemme med hva flere av informantene uttrykker; at lærerne i større grad må bli kjent med dem som personer, og ikke bare som en innvandrere.

Hvilke forskjeller er det mellom innvandrereforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrereforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i møte med det norske utdanningssystemet? Funnene viser at det er liten forskjell mellom innvandrereforeldre som arbeider som lærere i norsk skole og har høy utdanning, og de innvandrereforeldrene uten høyere utdanning og liten kjennskap til det norske skolesystemet, i

møtet med norsk skole. Funnene gir grunnlag for å argumentere for at informantene først og fremst blir kategorisert som innvandrere, uavhengig av hvilken sosial bakgrunn de har. Det tyder på at innvandrerforeldre har noen ulemper, eller mindre kapital, i forlengelsen av det å være innvandrer, i møte med norsk skole. Som allerede nevnt, kan det virke som dette er tilfelle ved de første møtene med skolen og barnas lærere. Funnene i oppgaven gir ingen forutsetninger for å si noe om det er større forskjeller i den videre relasjonen mellom skole og hjem mellom informantgruppene.

6.3 Ingen tydelige forskjeller mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i verdsetting av utdanning, synspunkter på norsk skole og ansvarsfordeling mellom skole og hjem.

I analysen argumenterer jeg for at det er få forskjeller mellom foreldre med og uten høy utdanning og kjennskap til det norske skolesystemet, når det kommer til synspunkter på barnas utdanning og norsk skole. Samtlige informanter utaler at skole og utdanning er viktig, og at norsk skole i større grad kan bli tydeligere på sine krav til elevene. Her må det nevnes at datamateriale omhandler informantenes egne erfaringer og synspunkter. Det er dermed ikke gitt at deres egne barn er mer hardtarbeidende og bruker mer tid på skolearbeid enn majoritets elever. Det er heller ikke sikkert at foreldrene anerkjenner utdanning og verdien av utdanning i noen større grad enn majoritetsforeldre. Likevel, basert på hva som kommer frem i datamaterialet, kan man argumentere for at de i stor grad syns utdanning er viktig. Funnene stemmer overens med tidligere forskning på innvandrerforeldres holdninger til utdanning (Lauglo, 1996;2010). Bakken (2003) peker på at dette kan ha en sammenheng med at foreldres utdanning og sosioøkonomiske faktorer har en underordnet rolle for elevenes tilpasning i den norske skolen. Han argumenterer for at foreldrenes ambisjoner og involvering er viktigere faktorer. Det er tydelig funn i analysemateriale som kan brukes til å støtte opp om Bakken sine antakelser. Samtlige av informantene understreker at utdanning er viktig, og at de ønsker at barna deres skal prestere godt på skolen. Videre er det viktig for informantene at barna deres lærer seg en god arbeidsmoral, og gjør sitt beste. Flere av informantene antyder også at deres barn arbeider med mer skole enn majoritets elever. Hvorvidt dette er tilfelle eller ikke er ikke lett å stadfeste, men tidligere forskning viser at innvandrelever arbeider mer med skolearbeid enn etniske nordmenn (Bakken, 2003).

Når det kommer til ansvarsfordelingen mellom skole og hjem, var det en av informantene som skilte seg ut. Informanten mente, i motsetning til resten, at det var skolens oppgave å ta seg av barnas utdanning. Det stemmer overens med hva en av informantene med utdanning utalte om andre innvandrerforeldre, at det var en vanlig utfordring lærere opplevde i møte med innvandrerforeldre. Som allerede diskutert, er det problematisk å knytte funnet opp informantens manglende utdanning, men at man kan argumentere for en sammenheng med at informanten har lite kjennskap til det norske utdanningssystemet. Mest sannsynlig henger det også sammen med kulturelle normer og skolesystemet som informanten selv vokste opp med i sitt opprinnelsesland.

Funnene fra analysen kan støtte opp om Coleman (1988) sin teori om et utvidet sosial kapitalbegrep. Han definerer sosial kapital som sosiale relasjoner som fremmer oppadstigende sosial mobilitet, ved å gi støtte til innsats og mestring i utdannelsessystemet. Coleman peker på at disse relasjonene kan kompensere for mindre kulturell kapital. Datagrunnlaget sier ingenting om hvordan barna til informantene presterer i skolesammenheng. Uavhengig av barnas faktiske prestasjoner, viser datamaterialet at innvandrerforeldrene på den ene siden peker på at de møter utfordringer i møte med den norske skolen, og at de gjerne skulle hatt mer kunnskap og kapital på dette feltet. Samtidig viser de at de verdsetter utdanning høyt og bruker mye ressurser på at deres barn skal få samme verdigrunnlag og arbeide godt med skolearbeid. På den måten kan det argumenteres for at foreldrene gjør opp for noe av den manglende kulturelle kapitalen som de har i møte med norsk skole. Funnene stemmer overens med Steinberg (1997) sine antakelser hvor han peker på at elever med innvandringsbakgrunn har en bedre kombinasjon av kulturelle og sosiale ressurser for barnas utdanning. Både hos Steinberg og Coleman vil god sosial kapital forstås som sosial kapital i form av regulering og ansvar for at elevene arbeider hardt med skolegangen sin. Dette sammenfaller med funnene fra analysen, hvor foreldrene peker på at de bruker mye tid på å få sine barn til å arbeide med leksene sine og at de føler seg strengere, altså i større grad regulerer barnas arbeidstid, enn majoritetsforeldre.

Med dette utgangspunktet kan man argumentere for at det ikke vil være tydelige forskjeller mellom innvandrerforeldre med og uten høy utdanning og kjennskap til norsk skole, da de har en annen kulturell bakgrunn, som i større grad verdsetter utdanning. I så fall vil man kunne si at innvandrerforeldre har noen fordeler, eller kapital, i forlengelsen av det å være innvandrere i Norge. Det kan tenkes at det å være innvandrer, å være nødt til å etablere hele livet sitt på nytt, gir grunnlag for andre verdsettinger og perspektiver – som slår positivt ut på

utdanning (Bakken og Sletten, 2000). Det må likevel understrekes at det er flere problematiske punkter i denne antakelsen. For det første baserer datamaterialet seg på foreldrenes meninger, ikke faktiske handlinger. Det blir derfor et begrenset grunnlag for å si at foreldrene har en kultur og oppdragelse som gjør at barna er mer hardtarbeidende enn etnisk norske barn. For det andre, sammenligner ikke denne studien innvandrerforeldre med majoritetsforeldre. Datamaterialet viser bare til at informantene selv føler deres barn arbeider bedre enn majoritetsbarn. På den måten gir datamaterialet et lite grunnlag for å si noe om innvandrerforeldre faktisk har strengere krav, og større verdsetting av utdanning enn majoritetsforeldre.

Hvilke forskjeller er det mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i verdsetting av utdanning, synspunkter på norsk skole og ansvarsfordeling mellom skole og hjem?

Funnene fra analysen viser at det er få tydelige forskjeller mellom de ulike informantgruppene når det kommer til verdsetting av utdanning, synspunkter på norsk skole og ansvarsfordeling mellom hjem og skole. Samtlige informanter gir uttrykk for at de syns utdanning er viktig, og at deres barn skal prioritere skolearbeidet. Alle informantene gir også uttrykk for at norsk skole kan bli tydeligere, og stille strengere krav til elevene. Igjen drøfter informantene med utdanning som arbeider som lærere, dette spørsmålet i større grad, da de trekker frem både negative og positive sider med norsk skole. Når det kommer til ansvarsfordelingen mellom hjem og skole, er det en informant som skiller seg ut. Informanten har ikke høyere utdanning eller kjennskap til norsk skole, men hvorvidt det er avgjørende for hans synspunkt er vanskelig å avgjøre.

6.4 Ingen tydelige forskjeller mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i opplevelsen av det norske utdanningssystemet.

6.4.1 Konklusjon

I denne studien har jeg hatt som mål å gi et større innblikk i hva som påvirker innvandrerelevens prestasjoner i det norske utdanningssystemet. Det er gjort ved å se nærmere på elevenes sosiale bakgrunn, ved å intervju foreldre med innvandringsbakgrunn. Hensikten har vært å se om det er tydelige forskjeller mellom foreldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og foreldre uten høyere utdanning og kjennskap til skolen, annet

enn å være foreldre til barn som går på norsk skole. Oppgavens problemstilling har vært; *Hvilke forskjeller er det mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i opplevelsen av det norske utdanningssystemet?*

For å besvare problemstillingen har jeg arbeidet med to underproblemstillinger. Disse er allerede diskutert tidligere i kapittelet. Kort oppsummert konkluderer oppgaven med at analyse materialet ikke gir grunnlag for å si at det er store forskjeller mellom informantenes møte med det norske utdanningssystemet som foreldre. Det samme er tilfelle for oppgavens andre underproblemstilling. Det er ikke tydelige forskjeller mellom innvandrerforeldre med og uten utdanning, i synet på utdanning, norsk skole og ansvarsfordeling mellom skole og hjem. Med utgangspunkt i funnene fra oppgavens underproblemstilling, vil jeg argumentere for at oppgavens datamateriale ikke gir grunnlag for å hevde at det er store forskjeller mellom innvandrerforeldre med og uten utdanning og kjennskap til norsk skolesystem, i opplevelsen av norsk skole.

6.4.2 Er det en fordel å ha foreldre som har høy utdanning og kjennskap til det norske skolesystemet?

Oppgaven konkluderer med at det ikke er tydelige forskjeller mellom informantene som arbeider som lærere og har utdanning, og de informantene som ikke arbeider som lærere, i opplevelsen av norsk skole. Samtidig gir ikke funnene tilstrekkelig grunnlag til å hevde at det ikke er fordeler knyttet til å ha foreldre med høy utdanning og som selv kjenner det norske skolesystemet. Med utgangspunkt i funnene fra analysen og tidligere forskning, vil jeg argumentere for at det trolig er flere fordeler med å ha foreldre som har høy utdanning og kjenner skolesystemet - for elevenes egne prestasjoner i skolesystemet. Informantene som arbeider som lærere har flere roller som møter skolesystemet, og har derfor bedre innsikt i ulike aspekter ved det. Med det utgangspunktet vil informantene som selv arbeider som lærere har større forutsetninger for å kunne hjelpe egne barn med å skape holdninger og verdier som skolen etterspør. Det vil kunne hjelpe barna deres til å prestere bedre i det norske utdanningssystemet. Samtidig viser analyse materialet at det å ha større kjennskap til skolesystemet ikke nødvendigvis er med på å skape en bedre relasjon mellom hjem og skole. Informantene som selv arbeider som lærere opplever at lærerne ser ned på de, og at de ikke bruker nok tid på å bli kjent med de som foreldre.

6.4.3 Er sosial bakgrunn like determinerende for elever med innvandringsbakgrunn?

Hvorvidt sosial bakgrunn er like determinerende for elever med innvandringsbakgrunn, som for majoritets elever, har jeg vanskelig for å påstå at oppgaven kan svare på dette på en god måte. For det første sier ikke oppgaven noe om hvordan barna til informantene faktisk presterer i skolen. For det andre; oppgaven argumenter for at foreldrene som arbeider som lærere har større forutsetninger for å kunne hjelpe elevene med skolearbeid, og lære de verdier som skolen etterspør. Det skyldes først og fremst at informantene har høy kapital på det norske utdanningssystemet og behersker norsk godt, heller enn at de har høyere utdanning. Et annet viktig aspekt her, som Holm (2011) peker på, er at innvandrere sjelden får omgjort kapital fra opprinnelseslandet til Norge. I mitt tilfelle har informantene enten både utdanning fra både opprinnelseslandet og Norge, eller ikke høyere utdanning i det hele tatt. Det gjør det også vanskelig å teste om de føler tap av opprinnelig kapital, selv om informantene gir uttrykk for at lærerne ser ned på de grunnet annen kultur og språklige barrierer.

6.5 Er det mulig å tydeliggjøre noen områder som kan forbedres, for å skape jevnere forutsetninger for skoleprestasjoner mellom elever med og uten minoritetsbakgrunn?

Hovedmålet med oppgaven har vært å få mer kunnskap om hvorfor elever med innvandringsbakgrunn presterer dårligere enn majoritets elever, for å kunne peke på områder hvor norsk skole har forbedringspotensial i møte med denne elevgruppen. Selv om dette bare er en masteroppgave, med begrenset gyldighet, vil jeg argumentere for at oppgaven belyser er noen viktige aspekter.

For det første tar oppgaven for seg et felt hvor det er lite forskning, da den ser på hvordan innvandrerforeldre forstår og hvilke synspunkter de har på norsk skole. Det er et perspektiv som har fått lite oppmerksomhet i utdanningsforskningen, men som er viktig for å kunne bedre innvandrerlevers opplevelse av skolesystemet og deres prestasjoner (Lauglo, 2010). Her har oppgaven bidratt til å vise at innvandrerforeldre kan føle seg diskriminert i møte med norsk skole og lærere. Det vil kunne forsterke en skepsis mot det norske skolesystemet hos foreldrene. Tidligere forskning understreker viktigheten av et godt samarbeid mellom skole og hjem for at elevene skal prestere godt på skolen (Bakken og Danielsen, 2011). Funnene kan derfor brukes i argumentasjon for å øke kunnskapen om innvandrerforeldres posisjon i norsk skole. Holm (2011) argumenterer for at det trengs en bevisstgjøring for at innvandrerforeldrenes usynlige kapital kan omdannes til potensiell kapasitet. Oppgaven kan

bidra til en bevisstgjøring ved å belyse at innvandrerforeldre opplever diskriminering i møte med norsk skole og lærere.

For det andre peker oppgaven på funn i analysen, som viser ulike aspekter ved norsk skole som innvandrere syns er vanskelig å forstå, og hva de selv mener må endres for å skape en bedre relasjon mellom skole og innvandrerforeldre. Informantene peker på at norsk skole fremstår kaotisk, og uten en tydelig hierarkisk struktur. Videre er informantene opptatt av at lærerne må bli ordentlig kjent med foreldrene, og ikke bare se de som innvandrerforeldre. Informantene peker også på at de ønsker at lærere og skolen får mer innsyn i og kunnskap om hvordan det er å være innvandrer i Norge. Dette er kunnskap som det er viktig å formidle til skoler og lærere som arbeider med innvandrerforeldre, slik at de i større grad kan forklare skolens oppbygning og begrunne ulike aktiviteter, slik at skolen fremstår som mer meningsfull for foreldrene. Selv om funnene ikke kan generaliseres tilbake til innvandrerforeldre som gruppe, er studien med på å gi innvandrerforeldre en stemme i forskningsfeltet, og har en overføringsverdi til videre forskning på feltet.

For det tredje bidrar oppgaven til å belyse effekten av sosial bakgrunn hos innvandrelever. Som oppgaven allerede har konkludert med, viser ikke funnene noen tydelige forskjeller mellom innvandrerforeldre med og uten høyere utdanning og kjennskap til norsk skole. Det utelukker ikke at det ikke fins forskjeller mellom innvandrerforeldre med forskjellig sosial bakgrunn. Trolig er det flere viktige forskjeller. Funnene fra oppgaven viser først og fremst felles utfordringer innvandrerforeldre møter på, uavhengig av sosial bakgrunn. Likevel, ved å sammenligne innvandrerforeldre med ulik sosial bakgrunn, gir den et bidrag til denne debatten.

6.6 Forslag til videre forskning

Datamaterialet som denne studien baserer seg på, er ikke tilstrekkelig til å komme med noen form for generalisering og konseptualisering av funnene. Funnene gir først og fremst en dypere forståelse i hvordan de aktuelle informantene forstår, og opplever møte med den norske skolen. Likevel, med utgangspunkt i oppgavens funn, og tidligere forskning (Holm, 2011; Bouakas, 2007) vil jeg argumentere for at det er viktig at forskningsfeltet fortsetter å forske på innvandrerforeldres opplevelse av det norske skolesystemet. Som nevnt i avsnittet over, viser denne oppgaven først og fremst noen felles utfordringer foreldrene møter, og utelukker ikke at det er viktige forskjeller mellom informantgruppene. Funnen viser også at foreldrene opplever en stor utstrekning av diskriminering og devaluering i møte med norsk

skole. Det er uheldig, da norsk skole er opptatt av å skape en enhetsskole, hvor alle elever skal ha like forutsetninger (Store Norske Leksikon, 2009).

Holm (2011) har i sin doktorgrad sett på relasjonen mellom lærere og foreldre. Lærernes perspektiv og opplevelser av møtet med foreldre med innvandringsbakgrunn er dermed også synliggjort. Det vil være en produktiv inngangsvinkel for å skape en bredere forståelse av møtet mellom skolen og innvandrerforeldre. Videre vil det også være interessant å undersøke i hvilken grad foreldrenes og barnas oppfatning av skolen sammenfaller. Hva er det som farger foreldrenes forståelse av skolen, og motsatt?

Britisk forskning (Zucotti, 2015) konstaterer at det er store forskjeller mellom ulike grupper av innvandrere i Storbritannia og Wales, når det kommer til sosial mobilitet og hvor determinert de er av foreldrenes sosiale bakgrunn. Også tidligere norsk forskning (Bakken og Danielsen, 2011; Bakken, 2003) peker på at det er store forskjeller mellom ulike innvandringsgrupper i Norge. Det vil derfor være produktivt å ta for seg flere ulike innvandringsgrupper og miljøer, for å se om det er forskjeller i deres møte med det norske utdanningssystemet. Støren (2005) sine funn viser at det er liten forskjell på elever med innvandringsbakgrunn som er født og oppvokst i Norge, og majoritets elever. Det støtter argumentasjonen om å dele opp innvandringsgruppen ytterligere i videre studier. Effekten av botid hos innvandrerforeldre vil også være relevant i videre forskning.

7.0 Avslutning

7.1 Bakteppe

Tidligere forskning viser at det er store forskjeller mellom prestasjonene til elevene, og at prestasjonsforskjellene kan knyttes til elevenes sosiale bakgrunn, da særlig foreldrenes utdanningsnivå (Bakken og Elstad, 2012; Støren, 2005; Bakken, 2003). Sammenligner man minoritets elever og majoritets elever, konkluderer Bakken og Elstad (2012) med at det er systematiske forskjeller. Elever med minoritetsbakgrunn presterer dårligere enn majoritets elever, men samtidig bedre enn majoritets elever med tilsvarende sosial bakgrunn. Oppgaven viser også hvordan forskningsfeltet gir flere forklaringer på hva som kan være årsaker til dette. Videre referer oppgaven til teori som argumenterer for at innvandrerforeldre møter flere språklige og kulturelle barrierer i møtet med norsk skole, sammenlignet med majoritetsforeldre. Samtidig peker annen forskning på at innvandrerforeldre har en sosial kapital og verdsetting av utdanning som kan kompensere for noen av barrierene de må forsere i møte med norsk skole. Funnene impliserer at innvandrer elever ikke er like determinert av foreldrenes utdanningsnivå, da de presterer bedre enn majoritets elever med tilsvarende sosial bakgrunn.

7.2 Oppgavens problemstillinger

Forskningsresultatene som er nevnt ovenfor, har vært utgangspunkt for denne oppgaven. Jeg har ønsket å se nærmere på hva som kan bidra til å forklare innvandrer elevs prestasjoner i det norske utdanningssystemet. Da tidligere forskning i stor grad vektlegger sosial bakgrunn, valgte jeg å ta utgangspunkt i foreldre med innvandringsbakgrunn. Elevene selv har derfor ikke vært en del av denne oppgaven. Jeg har videre valgt å se om jeg finner tydelige forskjeller mellom innvandrerforeldre med og uten høy utdanning i deres opplevelse av norsk skole. Oppgavens overordnede problemstilling har vært; *Hvilke forskjeller er det mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerforeldre uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i opplevelsen av det norske utdanningssystemet?*

Jeg har videre valgt å ta utgangspunkt i to underproblemstillinger for å svare på problemstillingen. Den første underproblemstillingen kommer på bakgrunn av teori som viser at innvandrerforeldre føler på en devaluering i møte med norsk skole og lærere (Holm, 2011; Bouakaz, 2007). Problemstillingen er formulert slik; *Hvilke forskjeller er det mellom innvandrerforeldre med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og*

innvandrerelever uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i møte med det norske utdanningssystemet?

Med utgangspunkt i teori som vektlegger ulike årsaker til at innvandrerelever presterer bedre enn majoritetslever (Lauglo, 1996; 2010; Coleman, 1988), har den andre problemstillingen vært; *Hvilke forskjeller er det mellom innvandrerelever med høy utdanning og god kjennskap til norsk skole, og innvandrerelever uten utdanning og kjennskap til norsk skole, i verdsetting av utdanning, synspunkter på norsk skole og ansvarsfordeling mellom skole og hjem?*

7.3 Funn

Som det kommer frem i oppgavens diskusjon, er det få tydelige forskjeller mellom informantene, samtidig som det er flere likheter. Funnene fra analysen viser at samtlige informanter har hatt flere negative møter med det norske utdanningssystemet. Det gjelder like mye de informantene som selv arbeider i skolen, og på det grunnlaget har mer kjennskap til verdier, holdninger og strukturer i norsk skole, og de informantene uten videre kjennskap til skolens kultur. Som oppgaven konkluderer med, kan det virke som det å ikke se etnisk norsk ut og snakke språket korrekt, er viktigere i møtet med skolen, enn å ha høy utdanning og kjennskap til skolen. Her det likevel viktig å presisere at det er snakk om de første møtene med skolen og lærere, ikke den videre relasjonen. Den sier ikke oppgaven noe om, og det kan godt tenkes at den vil variere mellom gruppene. I diskusjonen kommer det også frem at det kanskje er en større forskjell mellom de informantene som har norsk partner, og de som ikke har det.

Oppgavens andre underproblemstilling viser heller ikke store forskjeller mellom informantene. Som det blir drøftet, uttaler alle informantene at utdanning er viktig, og at de ønsker at deres barn skal prestere godt på skolen. Samtlige informanter peker også på at det norske skolesystemet kan bli strengere og at de kanskje synes norske elever er litt late. Som det fremkommer i diskusjonen, kan denne verdsettingen av utdanning også forklares ut i fra at foreldrene har innvandret til Norge, og derfor har et større grunnlag for å verdsette utdanningsmuligheter enn norske foreldre har. Det kan støtte teori som peker på at innvandrerelever, i lys av å være innvandrere, har en god verdsetting av utdanning, som har en positiv effekt på deres barns skoleprestasjoner. Når det kommer til ansvarsfordeling mellom skole og hjem, mente de informantene som selv arbeidet som lærere at det var foreldrene som er hovedansvarlig for elevenes prestasjoner. En av informantene uten

utdanning var tydelig på at det var skolens ansvar. Som diskutert, er det vanskelig å utelukkende knytte funnet opp mot at informanten ikke har høyere utdanning. Mest sannsynlig handler det like mye om at informanten er vant til et annet utdanningssystem og skolekultur.

Oppgaven velger derfor å svare på problemstillingen ved å konkludere med at det er få forskjeller mellom de informantene som har høyere utdanning og kjennskap til skolen, og de informantene som ikke har kjennskap til skolen og uten utdanning. Foreldrene som har høy utdannelse og arbeider som lærere, er mer refleksive rundt sin rolle som foreldre og lærere, og de ser skolen fra begge perspektivene. Jeg argumenterer for at det vil kunne gi deres barn noen fordeler i det norske utdanningssystemet. Videre konkluderer oppgaven med at funnene ikke kan si noe om hvorvidt elever med sosial bakgrunn er mindre determinert av foreldrenes sosiale bakgrunn enn majoritets elever. Til slutt er det viktig å nevne at oppgaven først og fremst peker på felles utfordringer som samtlige av informantene føler på, i møte med norsk skole – heller enn å vise faktiske forskjeller mellom innvandrerforeldre med og uten kjennskap til det norske utdanningssystemet.

7.4 Videre forskning

Selv om oppgaven viser til flere interessante funn, er det viktig å understreke at funnene i liten grad har overføringsverdi til innvandrerforeldre som gruppe. Fire informanter gir ikke tilstrekkelig med informasjon for å kunne konseptualisere eller generalisere funnene. Informantene peker på egne subjektive opplevelser, erfaringer og forståelser. Det vil derfor kreve betydelig mer og grunnleggende forskning før man kan si noe om hvordan innvandrerforeldre forstår og oppfatter det norske utdanningssystemet. Likevel vil jeg argumentere for at funnene gir et viktig innblikk i hvordan noen innvandrerforeldre forstår og oppfatter norsk skole.

Funnene fra oppgaven viser at innvandrerforeldre føler seg diskriminert i møte med norsk skole, og i relasjonen med lærere. Dette er det viktig å forske nærmere på, for å kartlegge om det er et reelt problem i norsk skole. Hvis det er tilfelle, vil forskning kunne brukes til å igangsette politiske tiltak for å bedre situasjonen for innvandrerfamilier i møte med norsk skole. Her vil det også være produktivt å utvide forskningsspørsmålene, til å omhandle skolens sin forståelse og syn på innvandrerforeldre også. Det vil gi et bedre innblikk i den faktiske situasjonen, og synliggjøre lærernes opplevelser og erfaringer. Datamaterialet peker på at foreldrene opplever diskriminering. Hvordan vil det gi utslag på barnas forhold til

skolen? Det vil også være viktig å se nærmere på. Til slutt argumenterer oppgaven for at det vil være interessant å se nærmere på variasjoner i ulike innvandringsgrupper, da tidligere forskning (Bakken og Elstad, 2012; Bakken, 2003) viser at det er store prestasjonsforskjeller mellom ulike innvandringsgrupper i Norge.

7.5 Oppgavens formål

Som nevnt innledningsvis, har formålet med oppgaven vært å få mer innsikt i innvandrerelevers forutsetninger i norsk skole, for å kunne se etter forbedringspotensiale i det norske utdanningssystemet. Skal norsk skole lykkes i målsettingen om at alle elever skal ha like muligheter, må det aktivt jobbes for minoritetslevers forutsetninger og vilkår i skolen. Jeg argumenter for dette, med utgangspunkt i Bakken og Elstad (2012) sin rapport, som viser at det stadig blir større forskjell mellom elever med innvandringsbakgrunn og majoritets elever. Oppgavens formål har vært formulert slik; *Er det mulig å tydeliggjøre noen områder som kan forbedres, for å skape jevnere forutsetninger for skoleprestasjoner mellom elever med og uten minoritetsbakgrunn?*

Det er et stort mål, som krever betydelig mer forskning enn en masteroppgave. Likevel vil jeg argumentere for at oppgaven bidrar på flere måter. Som drøftet i diskusjonskapitlet tar oppgaven tak i et tema som trenger mer forskning. Funnene viser at innvandrerforeldrene i studien har opplevd diskriminering, og opplever å bli behandlet annerledes av skolens personale. Videre formidler informantene at de ønsker at lærerne skal ta seg bedre tid til å bli kjent med de som foreldre, og få større innsikt i deres hverdag som innvandrere i Norge. Det tyder på at skolen kan bli bedre i å håndtere, og etablere gode relasjoner til foreldre med innvandringsbakgrunn.

8.0 Referanser

- Aakvaag, G. C. (2010): *Moderne Sosiologisk Teori*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Bakken, A. og Danielsen, K. (2011) *Gode skoler – gode for alle?* Rapport 2011:10. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring [NOVA].
- Bakken, A. og Elstad, J. I. (2012) *For store forventninger? – Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Rapport 2012:7. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring [NOVA].
- Bakken, A. (2003) *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?*. Rapport 2003:15. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring [NOVA].
- Bakken, A. og M. Sletten (2000) *Innvandrerungdoms planer om høyere utdanning – realistiske forventninger eller uoppnåelige aspirasjoner?* Rapport 2000:1 Oslo: Institutt for Samfunnsforskning.
- Berger, R. (2015) 'Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research', *Qualitative Research*, 15(2): 219-234.
- Bjørndal, C. R. (2002). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bouakaz, L. (2007) *Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Doktorgradsavhandling. Malmö: Malmö Högskola.
- Bourdieu, P. [1979] (1995) *Distinksjonen*. Oslo: De norske bokklubbenes forlag.
- Cho, J. og Trent, A. (2006) 'Validity in qualitative research revisited', *Thousand Oaks and New Dehli*, 6 (3):319-340.
- Cohen, L., Manion, L., og Morrison, K. (2011) *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coleman, J. S. (1988) 'Social Capital in the Creation of Human Capital', *American Journal of Sociology*, 94: 95-120.
- Dermott, E. and Pomati, M. (2015) 'Good parenting practices: How important are poverty, education, and time pressure?', *Sociology*, 0038038514560260.
- Ericsson, K. og Larsen, G. (2000) *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Fuglerud, Ø. og Engebrigtsen, A. (2007) 'Ekteskap, slektskap og vennskap. Nettverksanalyse som inntakt til kulturelle prosesser', i Eriksen, T. H. og Fuglerud, Ø. (Red.) *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning* (s. 209-226). Oslo: Pax Forlag.
- Hansen, J. og Kucera, M. (2004). 'The educational attainment of second generation immigrants in Canada: Evidence from SLID', *Unpublished manuscript*. Canada: Concordia University.
- Harding, S. (1987) *Feminism and methodology*. Bloomington: Indiana University press.

- Haug, P. (2004) *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Holm, I. M. (2011) *Somalier og norsk skole. En studie av somalier i Norge med særleg fokus på relasjonar mellom lærere og foreldre*. Doktorgradsavhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Holstein, J. A., og Gubrium, J. F. (2011) 'Animating interview narratives', i Silverman, D. (Red.) *Qualitative research: Issues of theory, method, and practice* (149-167). Los Angeles: Sage.
- Gewirtz, S. (2001) 'Cloning the Blairs: New Labour's programme for the re-socialisation of working-class parents', *Journal of Education Policy*, 16(4): 365-378.
- Gillborn, D. (1997) 'Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement', *Anthropology and Education Quarterly*, 28 (No 3): 351-74.
- Jenkins, R. (2007) *Pierre Bourdieu. Revised edition*. New York: Routledge.
- Jørgensen, T. (1997) 'Utdanning', i Vassenden, K. (red.) *Innvandrere i Norge. Hvem er de, hva gjør de og hvordan lever de?* Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Kvale, S. (2005) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, F. (1997) 'Sosial Stratifikasjon', i Korsnes, O., Andersen, H. og Brante, T. (red.) *Sosiologisk Leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauglo, J. (2010) *Unge fra innvandrersfamilier og sosial kapital for utdanning*. Rapport 2010:6 Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring [NOVA].
- Lauglo, J. (1996): *Motbakke, men mer driv? Innvandrerdømsdom i norsk skole*. Rapport 1996:6 Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring [NOVA].
- Löfgren, H. (1991) *Elever med annat hemspråk än svenska*. (Pedagogisk orientering och debatt, nr. 95). Malmö: Lärarhögskolan i Malmö
- Miller, J. og Glassner, B. (2011) 'The "inside" and the "outside": Finding realities in interviews', i Silverman, D. (Red.) *Qualitative research: Issues of theory, method, and practice* (131-148). Los Angeles: Sage.
- Opheim, V. og Støren, L. A. (2001) *Innvandrerdømsdom og majoritetsdømsdom gjennom videregående til høyere utdanning*. Rapport: 2001:7 Oslo: Norsk institutt av forskning og utdanning [NIFU].
- Portes, A. og MacLeod, D. (1996) 'Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context', *Sociology of Education*, 69: 255-275.
- Raaum, O. og Hamre, J. I. (1996) *Innvandrerdømsdom i og ut av videregående opplæring*. Rapport: 1996:100. Oslo: Stiftelsen for samfunns- og næringslivsforskning, [SNF].
- Riphahn, R. T. (2003) 'Cohort effects in the educational attainment of second generation immigrants in Germany: An analysis of census data', *Journal of Population Economics*, 16(4): 711-737.

Saunders, B., Kitzinger, J. og Kitzinger, C. (2014) 'Anonymising interview data: challenges and compromise in practice', *Qualitative Research*, 1468794114550439.

Silverman, D. (2001) *Interpreting qualitative data - methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.

Store Norske Leksikon (2009) 'Enhetsskolen', snl.no, <https://snl.no/enhetsskole> (lesedato 11.05.15).

Statistisk Sentral Byrå (2015) 'Nøkkeltall for innvandrere og innvandring', ssb.no, <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall> (lesedato 1.05.15).

Steinberg, Laurence (1997) *Beyond the Classroom*. New York: Simon and Schuster.

Støren, L. A. (2005) 'Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksess-historie?', ssb.no, <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/kap-4.pdf> (lesedato: 20. 01.15).

Tjora, A. (2010) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Van Ours, J. C. og Veenman, J. (2003) 'The educational attainment of second-generation immigrants in the Netherlands', *Journal of Population Economics*, 16: 739 – 753.

Zucotti, C. V. (2015) 'Do parents matter? Revisiting ethnic penalties in occupation among second generation ethnic minorities in England and Wales', *Sociology*, 49 (2) 229-251.

Øverbye, E. (2011) 'Hva betyr innvandringsveien for seinere integrering i arbeidsmarkedet?' i Bø, B. P.(Red.) *Multikulturell Teori og Flerkulturelle Praksiser*. (s. 78-114). Oslo: Abstrakt forlag.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon:

Alder

Bosted

Sivilstatus

Yrke

Ditt forhold til norsk skole:

Har du selv gått på norsk skole?

Har du barn som har gått på norsk skole? Hvor lenge? Hvilke trinn? Hvilke skoler/linjer?

Hva syns du om disse skolene? Hvilke inntrykk har du?

Hva er bra med norsk skole?

Hva syns du er dårlig med norsk skole?

Den norske skolen bygger på prinsippet om enhetsskolen – at alle elever skal ha samme de samme mulighetene uavhengig av sosial bakgrunn, geografiske faktorer og handikap. Hva er dine erfaringer med dette? Syns du det er noe den norske skolen mestrer? Hvorfor/hvorfor ikke?

Skiller det norske skolesystemet mellom gutter og jenter? Er skolen tilpasset et kjønn bedre enn det andre?

Føler du at noen av dine eller dine barns ressurser, ferdigheter eller kompetanse (for eksempel tospråklighet) som innvandrere/innvandringsbakgrunn ikke kommer til sin rett i det norske utdanningssystemet?

Har du noen erfaringer med at personer med innvandringsbakgrunn har noen ulemper eller ikke får tilstrekkelig oppfølging i det norske skolesystemet?

Har du noen erfaringer med at personer med innvandringsbakgrunn blir diskriminert i det norske skolesystemet?

Gjelder dette noen spesielle fag eller linjer mer enn andre? Noen fag som er mer problematiske enn andre?

Hva tenker du at dine barn syns om denne saken? Ser de det på samme måte som deg tror du?
Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva kan gjøres annerledes?

Noe mer du ønsker å tilføye?

Relasjon mellom skole og hjem:

Hvem sitt ansvar er det at barna skal prestere på skolen?

Føler du på forventninger fra andre foreldre eller lærere? Hva syns du om deres forventninger? Har du noen eksempler å vise til?

Hva syns du om foreldremøter og forventninger om å delta i skolens oppgaver og hverdag?

Opplever du som forelder at du har noen ulemper eller fordeler som forelder med innvandringsbakgrunn i møte med norsk skole? Er det for eksempel språklige barrierer eller mye informasjon som er innforstått? Har du god kjennskap til hvordan du kan bli hørt i det norske utdanningssystemet? Egen kapital blir devaluert og usynliggjort?

Hva tenker du at dine barn syns om denne saken? Ser de det på samme måte som deg tror du?
Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva kan gjøres annerledes?

Noe mer du ønsker å tilføye?