

MØTE MELLOM KURDERNE OG NORSK SKOLE SYSTEMET

MASTEROPPGAVE I INTERKULTURELT ARBEID

MIKA 316

av
MELEK AYDILEK

VID Vitenskapelige høyskole
Stuedsted Misjonshøgskolen, MAI 2016

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	7
<i>1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling</i>	7
<i>1.2 Forskerens bakgrunn og forforståelse</i>	9
<i>1.3 Begrepsavklaring</i>	9
1.3.1 Integrering	9
1.3.2 Språklæring	10
1.3.3 Barriere	10
1.3.4 Førstegenerasjonsinnvandrere	11
1.3.5 Andregenerasjonsinnvandrere/Etterkommere	11
1.4 Masteroppgavens oppbygning	11
2.0 BAKGRUNN	13
<i>2.1 Innledning</i>	13
<i>2.2 Kurdernes bakgrunn fra hjemlandet</i>	13
2.2.1 Kurdisk språk	13
2.2.2 Det tyrkiske kurdistan historie	14
<i>2.3 Kurderne i Konya</i>	15
<i>2.4 Kurderne i Norge</i>	15
2.4.1 Hva er kurdernes bakgrunn for å reise til Norge	15
2.4.2 Kurderne i Norge	17
<i>2.5 Tidligere forskning på feltet</i>	18
3.0 TEORI	20
<i>3.1 Innledning</i>	20
<i>3.2 Akkulturasjon</i>	20
3.2.1 Ulike tilpasningsformer	23
<i>3.3 Kultur som innfallsvinkel</i>	27
3.3.1 Kulturrelativisme og etnosentrisme	28
3.3.2 Kultursensitiv	29
3.3.3 Kulturforskjeller	30

3.4 Møte mellom norsk skole og minoriteter	32
4.0 METODE	40
4.1 Innledning	40
4.2 En kvalitativ undersøkelse	40
4.2.1 Utvalg	41
4.2.2 Intervjuguide	42
4.2.3 Gjennomføring av intervjuene	42
4.3 Fokusintervju	43
4.4 Transkribering og bearbeiding av data	45
4.5 Forskerrollen og etiske vurderinger	45
4.6 Validitet	46
4.7 Analyse av datamaterialet	47
5.0 ANALYSE	48
5.1 Innledning	49
5.2. Integrering	49
5.2.1 Integrering handler om jobb, utdanning, fritid og god språkferdigheter	49
5.2.2 Integrering må være en gjensidig prosess mellom majoriteten og minoritetene	51
5.2.3 Integrering handler om felleskap tilhørighet og trygghet	52
5.2.4 Integrering handler om å finne den gode balanse mellom egen kultur bakgrunn og det norske storsamfunnets verdier, normer og levemåte	53
5.3 Oppsummering	56
5.4 Språklæring	57
5.5 Oppsummering	59
5.6 Foreldre samarbeid	60
5.7 Oppsummering	64
6.0 DRØFTING	66
6.1 Innledning	66
6.2 Gjensidig integrering	66
6.3 Morsmålets betydning for språklæring	70
6.4 Foreldre som ressurs	78

Referanseliste	86
<i>Vedlegg 1</i>	<i>94</i>
<i>Vedlegg 2</i>	<i>96</i>
<i>Vedlegg 3</i>	<i>98</i>
<i>Vedlegg 5</i>	<i>101</i>
<i>Vedlegg 6</i>	<i>102</i>
<i>Vedlegg 7</i>	<i>103</i>

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess som nå er fullført. Dette prosjektet har vært en interessant reise, fra idéen om å undersøke barrierer som oppstår mellom kurdiske foreldre og norsk skolesystem, til å sette mine tanker ned på papiret, for utforske dette ut ved hjelp av vitenskapelige metoder. Prosessen har gitt meg mye, både i form av nyvunnet kunnskap om emnet og min egen organisasjon, men også en stor respekt for det utviklingsarbeidet som pågår i skolen.

Det er mange som fortjener anerkjennelse for å ha bidratt med hjelp og støtte, og jeg vil benytte anledningen til å rette oppmerksomhet til noen av dere.

Min veileder Øystein Lund Johannesen har vist stor tro på mitt prosjekt og utfordret meg hele veien. Kjære Øystein, takk for konstruktive tilbakemeldinger og nyttige innspill.

Takk til Carla for god innspill i en etablerende fase av prosjektet. - Jeg setter stor pris på din engasjement i prosessen.

Retter en stor takk til alle mine informanter som delte sine tanker og erfaringer. Takk for at dere stilte opp og gjorde deres beste i gjennomføringen av intervju.

En snill dame med et stort hjerte, Ellen Frich, takk for korrekturlesing og gode innspill.

Takk til min mann, Metin, som alltid er en støttespiller, og som bestandig tror på meg. Sarya, Ronas og Leyla takk for at dere har vært tålmodige med mamma når ettermiddager, kvelder og helger har gått med til skriving.

Takk til min nære og øvrige familie, venner og kollegaer som har støttet og hjulpet meg gjennom en utfordrende prosess.

Trondheim, mai 2016

Melek Aydilek

Det var en gang et lite land langt oppe i nord, der menneskene hadde gyllent hår og øyne som lignet glitrende hav. Det ble sagt at disse menneskene var født med ski på beina, og i ryggsekkene sine hadde de brødsiver med brunost. Landet de bodde i var grønt og frodig med daler og fjorder som man bare kunne tenke seg i sine villeste tanker. Og når mamma og pappa kom til dette vakre landet, hadde de hverken lyst hår eller blå øyne, og i tursekken fant du ikke brødsiver med brunost og på beina var det ingen ski å finne. Men i likhet med menneskene i dette landet hadde de en drøm. Det var drømmen om flotte hus i hjemlandet og stolte foreldre, det var drømmen om barn og barnebarns bryllup i hjemlandets solskinn. Årene gikk forbi og alle de flotte husene ble bygd og alle ekteskapene ble hyllet, men det var fortsatt ikke nok. Det var ikke nok til å dra tilbake. Så i stedet for å bygge en drøm om hjemlandet bygde de heller en bro, en bro mellom hjemlandet og Norge. Nyvaskede tepper på balkongen og i stedet for blomster var det store parabler som rommet blomsterpottene. ...

Kapittel 1

1.0 INNLEDNING

Norge har vært et flerkulturelt samfunn i hundrevis av år. Samer, kvener og tater er folkegrupper som lenge har bodd i Norge, disse folkegruppene har forskjellige språk og tradisjoner. Derfor kan man si at det norske samfunn alltid har vært et heterogent samfunn. Det er likevel særlig etter 70 tallet dette er kommet klart til uttrykk. Folk immigrerte til Norge fra forskjellige land og de har tatt med seg sitt hjemlands kultur. Nordmenn oppdaget at kultur kunne være noe annet enn det de var vant til. Et flerkulturelt samfunn betraktes ofte både som en berikelse og samtidig en utfordring. Dette er en ressurs fordi menneskene som kommer til Norge tar med seg hjemlandets kultur og dette beriker norsk matkultur, dans, musikk og kunst. Folk lærer å akseptere og respektere forskjellige ting rundt seg, og dermed også andre deler av verden enn den man selv lever i. Dette skaper et harmonisk samfunn.

I et flerkulturelt samfunn vil vi oppleve utfordringer som er knyttet til religion, kultur, væremåte, identitet, språk, arbeidsmiljø og sosial deltakelse. Samfunnets utfordringer gjenspeiler ulike offentlige institusjoner, blant annet skole. Dagens skoler har en annen pedagogisk tilnærming til kulturelt mangfold i skolen, noe som blant annet blir synliggjort gjennom nasjonale dokumenter og lovverk. I strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* står at mangfold gjør Norge til et rikere samfunn, og at språklig og kulturell kompetanse bør betraktes som en berikelse for samfunnet og for hver enkelt av oss. (Kunnskapsdepartementet, 2007:7). I dag er det mye som tyder på at skolens største utfordringer er språkinnlæring og integrering. Det har de siste årene vært et økt fokus på integrering i skole. Hva er egentlig integrering? Er integrering en ensidig eller tosidig prosess? Finnes det noen oppskrift på hvordan man blir integrert?

1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg anledning til å fordype meg i et tema som har interessert meg gjennom arbeid i skolevesenet. Jeg fant det derfor naturlig å bygge på egne kunnskaper, erfaringer og ikke minst interesse i min vei mot en aktuell problemstilling. Det har i tillegg vært viktig å finne et tema som jeg finner faglig utfordrende å forske på, både fra egen synsvinkel og for fagfeltet. For å belyse mitt valg av tema ønsker jeg å si litt om hvilken utdanning og yrkesfaglige bakgrunn jeg har. Jeg har utdannet meg som tospråklig faglærer og har siden 2007 jobbet på en barneskole. I løpet av min tid som lærer, har jeg tatt videreutdanning innen flerkulturell forståelse og migrasjonsrelaterte lærevansker. Etter å ha

jobbet med kurdiske elever og foreldre i mange år har jeg sett både de utfordringene de kan møte som veldig interessante. Dette er for meg er en velkjent og spennende problematikk som derfor var naturlig for meg å se nærmere å forske på.

Jeg har valgt skole med bakgrunn i en strategisk utvalgsmetode, der jeg har vektlagt relevans og formålet med analysen. Da jeg skulle velge feltarbeidsplass, var jeg først og fremst interessert i å utføre mitt feltarbeid i en relevant skole som har et stort antall av kurdiske elever. Denne skolen er en mottaksskole der over halvparten av elevene er minoriteter. Den største minoritetsgruppen er den kurdiske elevgruppen, som kommer fra Tyrkia. Morsmålet deres er kurmandji, et nordkurdisk språk. De kommer hovedsakelig fra Konya som er Tyrkias 4. største by. Med dette prosjektet ønsker jeg å undersøke den kurdiske gruppens problemer i forhold til vellykket integrering og språkinnlæring.

I Norge har det blitt gjort en rekke undersøkelser hvor fokuset har vært på innvandring. Videre har det hovedsakelig blitt gjort en del kvalitative studier som har vært rettet mot innvandrere fra Tyrkia. Men det finnes få studier som handler om kurdere fra Konya og deres opplevelse med det norske systemet. Dette var noe jeg ønsket å undersøke. For å gjøre dette har jeg laget en utforskende problemstilling. Den lyder som følger: *Hvor oppstår barrierer mellom den kurdiske gruppe og norsk skole med tanke på vellykket integrering og språklæring?*

Underveis i prosessen har jeg utledet en rekke underproblemstillinger og oppfølgende spørsmål i samspill med mine valg av teoretiske perspektiver, blant annet følgende:

- Hva er dynamikken som oppstår når den kurdiske befolkningen bor tett og som resultat søker på samme skole?
- Hvilke strategier velger de kurdiske foreldrene når det gjelder barnas sosiale og språklige utvikling?
- Hvilke strategier og hvilken praksis har skolen for å realisere skolens mål med hensyn til de kurdiske barna? Hvilke erfaringer har skolen med sitt arbeid overfor denne gruppe?

1.2 Forskerens bakgrunn og forforståelse

Før jeg går videre og beskriver teoretisk forankring, gjennomføring og funn fra min forskning, vil jeg derfor presentere meg selv i den konteksten oppgaven er blitt til. Dette betyr å være bevisst på sin forforståelse. Jeg har åtte års erfaring som tospråklig lærer. I tillegg er jeg mor til tre barn som er tospråklige, noe som også har gitt meg lang erfaring som forelder i skolen. Jeg selv er innvandrer fra Tyrkia og kjenner mange av de samme utfordringene disse barna og familiene møter i hverdagen generelt. Samtidig har jeg erfaring med den kurdiske foreldregruppe gjennom ICDP¹ programmet (International Child Development) der jeg veileder kurdiske foreldre om ulike temaer blant annet barneoppdragelse.

Erfaringer jeg har tatt fra mitt hjemland og det jeg har lært i Norge, er en ressurs når jeg velger å skrive om den kurdiske gruppen. Jeg kan havne i en veldig vanskelig situasjon hvor jeg må ta mange hensyn, til min faglighet, hensyn til min etniske bakgrunn, og hensyn til de familiene som er med i undersøkelsen. Jeg opplever å kunne dra god nytte av min erfaring som lærer og som innvandrer gjennom hele prosessen.

1.3 Begrepsavklaring

Nedenfor vil jeg kort ta for meg de begrepene som har betydning for denne oppgaven. Dette er begreper som er relevante og viktige når problemstillingen skal beskrives og drøftes senere i oppgaven. Begrepene jeg vektlegger er, *barriere, integrering, språklæring, første generasjonsinnvandrere og andre generasjonsinnvandrere.*

1.3.1 Integrering

Selve betydningen av integrering er «å gjøre noe til en helhet». Ifølge norsk synonymordbok er ordet «integre» synonymt med blant annet samordne, harmonisere, koordinere og synkronisere (Norske Synonymer 2003). Begrepet integrering knyttes ofte med minoriteter, innvandrere eller flerkulturell fenomener. Integrering er et kompleks begrep som brukes og forstås forskjellig i ulike deler av samfunnslivet, i samfunnsdebatten og faglitteraturen. Den norske sosialantropologen Marianne Gullestad poengterer slik: «integrasjon er et problematisk begrep som må brukes med stor forsiktighet» (Gullestad, 2010:20). Integrering betraktes ofte som nøkkelen til arbeid, språk og sosial deltakelse. I skolesammenheng brukes integrering om

¹ICDP-programmet ble utviklet av professor Karsten Hundeide og professor Henning Rye ved Universitetet i Oslo. ICDP-programmet er anerkjent og benyttet av bl.a. UNICEF og WHO.

hvordan elevgrupper og enkelt elever ut i fra sine særtrekk skal støttes for å kunne ta del i det ordinære opplæringstilbudet. Skolen skal legge til rette og tilpasse seg etter enkeltelevens eller gruppens behov. Samtidig stilles det krav at hver enkelt person får ansvaret for å delta i fellesskapet. Dette begrepet har fått en stor rolle i norsk skolepolitikk, skolereformer og læreplaner i siste årene. Målet med integrering er at innvandrere både bevarer sin kultur, og samtidig tilegner seg kulturelle aspekt ved det nye landet. Denne strategien innebærer at man søker sosial kontakt både med personer i majoritetsbefolkningen og personer fra ens opprinnelseskultur.

1.3.2 Språklæring

Å lære et språk er å ha evne til å oppfatte og tolke sammenhengen eller konteksten språket inngår i, samt evne til å bruke språket selv. Når man lærer å snakke, lærer man ikke bare grammatisk hvordan man formulerer en setning, men også kulturelle koder som for eks, hva man kan snakke om, med hvem, hvor, når og på hvilken måte. Det er mange sosiale koder man skal forstå for at man skal si at en er god i språkbruk. Man må forstå sammenhenger, og mange ganger gir ikke dette seg selv. «Språkutvikling dreier seg både om at barnet lærer hva det kan bruke språket til, og at det lærer selve språksystemet. Når barn tar del i språklig samspill med andre, lærer de begge disse sidene ved språket.»(Kunnskapsdepartementet, temaheftet). Etnisk norske barn kjenner de språklige kodene før de begynner på skolen, de vet hvordan de skal bruke språket i ulike situasjoner, med lærere og medelever. Barn med innvandrerbakgrunn har kanskje ikke deltatt aktivt i det norske samfunnet og kan derfor ikke språket like godt, samt at de ikke kjenner igjen de sosiale kodene. Språkutvikling hos enkelte barn kan ligge på forskjellige nivåer, derfor er det viktig å tilrettelegge opplæring hos barn ut i fra barnets utviklingsnivå. Skolen bør skaffe seg informasjon om barnets språkhistorie, dvs. hvilke språk barnet har møtt i sin oppvekst, i hvilke situasjoner, til hvilket nivå og i hvilket tidsrom.

1.3.3 Barriere

I følge norsk ordbok er begrepet barriere noe som hindrer videre gjennomfart, stengsel eller overført skille som skaper problemer. I oppgavens sammenheng skal vi bruke ordet barriere til å vise hindringer som står mellom den kurdiske gruppen og norsk skole med tanke på vellykket integrering og språklæring.

1.3.4 Førstegenerasjonsinnvandrere

Førstegenerasjonsinnvandrere er utenlands fødte personer med to utenlands fødte foreldre. Dette er personer født i utlandet av to utenlands fødte foreldre som på et tidspunkt har innvandret til Norge. SSB (Fakta om ti innvandrergupper i Norge, rapport fra SSB)

1.3.5 Andregenerasjonsinnvandrere/Etterkommere

Barn som er født i Norge, men har to foreldre med utenlandskbakgrunn. Etterkommere er et begrep som brukes for begrepet andregenerasjonsinnvandrere. I denne avhandlingen benytter jeg som regel betegnelsen «etterkommere» om denne gruppe. SSB (Fakta om ti innvandrergupper i Norge, rapport fra SSB)

1.4 Masteroppgavens oppbygning

Innledningsvis har jeg forsøkt å gi en introduksjon til temaet ved å gi en innføring for bakgrunn for studien og aktualiteten til emnet. Jeg gir en presentasjon av meg selv som forsker i den kontekst oppgaven er blitt til. Problemstillingen og forskningsspørsmålene presenteres også i dette kapitlet.

I kapittel to skal jeg gi en presentasjon av kurdernes bakgrunn fra hjemlandet og fra Norge. Jeg presenterer også tidligere forskning på feltet.

I kapittel tre vil jeg redegjøre for en del teori som jeg mener er aktuell og som vil hjelpe meg å belyse empirien. Valget av teoretiske perspektiver er påvirket av oppgavens problemstilling og det empiriske datamateriale.

I Kapitel fire, vil jeg ta for meg en gjennomgang av min undersøkelse ved å beskrive alle valg jeg har tatt og de ulike fasene jeg har arbeidet meg igjennom i løpet av undersøkelsen. Jeg skal begrunne hvorfor jeg har valgt kvalitativundersøkelse som metode i oppgaven min. Videre skal jeg beskrive hvordan jeg har gått fram for å samle inn data som er brukt i min studie. Deretter beskrives utvalgets sammensetning og bakgrunnen for denne. Så presenteres fremgangsmåten i forhold til fokusgruppeintervjuet dvs. de praktiske forberedelsene. Til slutt i kapitlet ser jeg på kvalitetskriterier for forskning, etiske retningslinjer og analyse som metode.

I kapittel fem, presenteres empirien. Jeg analyserer innsamlede data fra informantintervjuene og kobler det opp imot teori.

I kapittel seks, vil jeg drøfte disse ulike resultatene opp imot teorien som blir presentert i teorikapittelet. Der ser jeg datamaterialet i sammenheng med problemstillingen, og det teoretiske rammeverket.

I kapittel sju vil jeg vise hvilke funn og resultater som har kommet frem av masteroppgaven.

Kapittel åtte inneholder litteraturliste med referanser til litteratur brukt i oppgaven.

Til slutt følger vedlegg, deriblant intervjuguide og forespørselsskjema.

2.0 BAKGRUNN

2.1 Innledning

Det er mange ulike grunner til å emigrere fra sitt hjemland og mange ulike grunner til faktisk å bli i det nye landet. En slik situasjon, der man innvandrer, vil påvirke flere generasjoner men kanskje på ulike måte. Kurdernes sosiale og kulturelle bakgrunn i Tyrkia har spilt en avgjørende rolle for hvordan de kurdiske innvandrere tilpasset seg til en ukjent kultur og samfunn. Uten kjennskap til denne bakgrunn vil det være vanskelig å forstå deres situasjon i Norge. Derfor vil jeg gi et bakgrunnsbilde av kurderne i Tyrkia gjennom en kort historisk og politisk gjennomgang av forholdene der og fram til de kurdiske barnas nåværende situasjon i en stor by i Norge.

2.2 Kurdernes bakgrunn fra hjemlandet

Kurdere er opprinnelige fra Kurdistan som ligger i Midtøsten mellom nåværende Irak, Iran, Tyrkia og Syria. Det ligger nord i Irak, sørøst i Tyrkia, nordvest for Iran, og nordøst for Syria. Kurderne er en av verdens største folkegruppe uten sin egen stat. Kurdistan har ingen politisk grense, det som finnes er en oppdeling av landet i fire hovedterritorier. Disse delene er knyttet til grenselandene, dvs. Irak, Iran, Tyrkia og Syria.

Look, from the Arabs to the Georgians, The Kurds have become like towers. The Turks and Persians are surrounded by them. The Kurds are on all four corners. Both sides have made the Kurdish people targets for the arrows of fate. They are said to be keys to the borders, each tribe forming a formidable bulwark. Whenever the Ottoman Sea (Ottomans) and Tajik sea (Persians) flow out and agitate, the kurds get soaked in blood. Separating them (the Turks and Persians) like an isthmus (McDowall 2004:5).

2.2.1 *Kurdisk språk*

Kurdisk språk tilhører den indoeuropeiske språkfamilien. Generelt sett har kurdere to hoveddialekter, kurmandji og sorani. I tillegg er det også mindre dialekter. Den nordlige dialektgruppa kalles kurmandji og snakkes av kurderne i Tyrkia, Armenia, Iran og Syria. Den sentrale dialekt-gruppa kalles sorani og snakkes av kurderne i Irak. Kurdisk er ikke beslektet med arabisk og tyrkisk. Den kurdiske litteraturen skrives med ulike alfabeter, som er avhengig

av hvor litteratur på språket er utviklet. «I dag skrives kurdisk med tre ulike alfabeter: latinsk, arabisk og kyrillisk» (Folkvord & Melå:2002, 246).

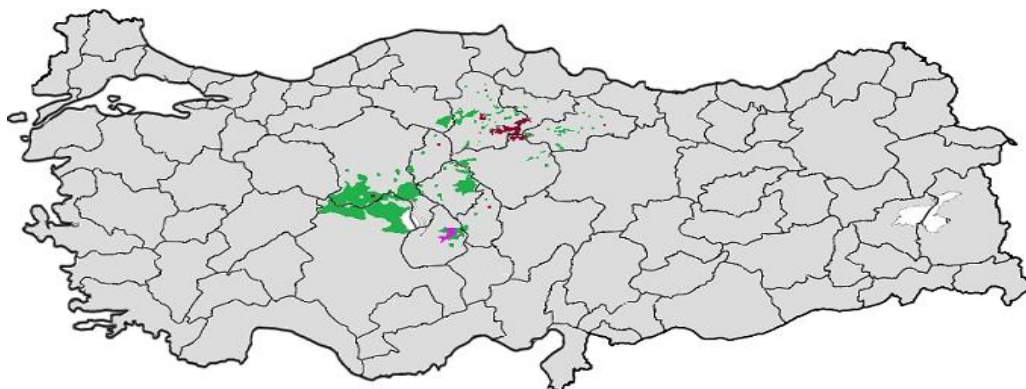
Kurdisk litteraturen i Tyrkia er i midlertidig liten fordi det har vært forbudt å utgi trykksaker på kurdisk. I Tyrkia hadde ikke kurderne retten til å bruke sitt eget språk. Det var totalt forbudt å skrive, lese og snakke kurdisk i det offentlige. Dessuten har de fleste av kurdere ikke lese- og skriveferdigheter i kurdisk. Den tyrkiske innflytelsen er i stor grad begrenset til ordforråd, deres kurdiske språk er helt inntak, både strukturelt og i grunnleggende ordforråd.

2.2.2 Det tyrkiske kurdistan historie

Etter første verdenskrig ble det tyrkiske imperium oppløst. De mange forskjellige folkeslagene som i århundre hadde levd under den tyrkiske sultanenes styre, krevde nå selvstendighet. Opprettelsen av et selvstendig Kurdistan ble bekreftet ved Sevres-traktaten. I 1920 ble den underskrevet av de krigførende nasjoner. Slik ble det ikke. Det nye Tyrkia utviklet en meget sterk nasjonalisme og en gruppe tyrkiske nasjonalister ville ikke godta den nye avtalen. Kemal Atatürk ønsket å lage eget nasjonalstat med tyrkisk opphav, derfor gikk han hardt til angrep på kurdere. «Det kom dog ikke til at gå, som kurderne hadde håpet. I harme over det tyrkiske nederlag startet den tyrkiske general Mustafa Kemal pasa i 1919 et opprør mod sultanen og stod i 1922 i spidsen for et nytt og sterkt Tyrkiet.» (Hjarnø, 1991:10). Tyrkerne forhandlet fram en ny fredsavtale som anerkjente den nye tyrkiske staten i Lausanne i Sveits 1923. I den nye fredsavtalen var ikke lenger kurderne tilgodesett med noen stat. I stedet ble området deres underlagt det som i dag er Tyrkia. Siden 1923 har kurderne levd under undertrykkelse og deres område har vært styrt av ulike imperier og diktaturer. Tyrkisk politikk overfor kurderne var ekstremt undertrykkende. De ønsket å utrydde kurderne ved å forby deres språk, religion og kultur. I mange år kaltes kurderne i Tyrkia for fjelltyrkerne. Ordet innebærer en fornektelse av den kurdiske kulturelle identitet.

2.3. Kurderne i Konya

Kart over de sentralanatoliske kurdere: Figur 1



I Tyrkia bor kurderne hovedsakelig i et sammenhengende område i øst, som omfatter åtte provinser. Kurderne har innvandret fra øst til Central Anatolia flere omganger. «Kurderne i centrala Anatolien har invandrat ditt i omganger. En betydelsefull grupp kom redan under förra hälften av 1800 talet. De fortlevde som nomader i Centrala Anatolier men blev så småningom bofasta.» (Svanberg & Runblom, 1990:241). De fleste kurderne som flyktet fra øst til sentrale Anatolia bor i Konyaprovinsen. Det er ikke blitt undersøkt vitenskapelig hvorfor kurderne innvandret til et område mellom Konya og Ankara. I følge eldre folk, var det en assimilasjonspolitik som førte kurdere fra øst til vest. En eldre kvinne sier: «Forfedrene våre ble tvunget til å flykte til Tavsancali. Fordi myndighetene ikke ville at vi snakket kurdisk og beholde vår kultur.» Det vil si at kurderne ble tvunget til å flukte fra øst til vest slik at de kan gi avkall på sin kultur, språk og verdier.

2.4 Kurderne i Norge

2.4.1 Hva er kurdernes bakgrunn for å reise til Norge

Det er vanskelig å anslå hvor stor andel av de tyrkiske innvandrere som har kurdisk opprinnelse, fordi de er registrert etter statsborgerskap. Statistikk om innvandrerbefolkningen publiserer ikke etter etnisitet bakgrunn. Landbakgrunn trekker ikke inn etnisk bakgrunn, og det er kun landbakgrunn som fremgår av statistikken. For noen typer av landbakgrunn vil det være slik at landbakgrunnen innbefatter flere etniske grupper. Eksempler er landbakgrunnene Irak og Tyrkia, der kurdere er en etnisk gruppe. Det finnes en del norske studier om arbeidsinnvandring fra Tyrkia, men det er ikke skilt mellom kurdere og andre innvandrere fra Tyrkia. En av de studiene hører til Ragnar Næss.

I Næss bok «Tyrkiske innvandreres bakgrunn» står at:

80-90 % av de tyrkiske statsborgerne i Norge er etniske Tyrkere. Andre grupper anslås av informanter til 300-600 personer. Prosjektet har ikke tatt opp spørsmålene vedrørende etniske skillelinjer i Tyrkia, som er meget følsomt. Betegnelsen «tyrker» betyr i vår sammenheng «tyrkisk statsborger» (1985:18)

Fra slutten 70 årene skjedde en tilstrømning til Norge fra Tyrkia. Siden 1. Januar 2010 har statistisk sentral byrå (SSB) registret 15 998 personer fra Tyrkia som bodde i Norge (SSB 2010c). 10 378 av antall innvandrere med tyrkisk bakgrunn er innvandrere og 5620 er norskfødte med innvandrer forelder. En stor del av tyrkere i Norge stammer fra provinsene Konya og Usak.

I følge statistisk sentral byrå (SSB) har folk fra Tyrkia kommet gjennom familiegjenforening og som flyktninger. Hvor mange av disse som er kurdere, kommer ikke fram i undersøkelsen. Men i artikkelen «Fakta om 18 innvandrergrupper i Norge» (Henriksen: SSB) står at:

De første tyrkerne kom til Norge som arbeidsinnvandrere før innvandringsstoppen i 1974/75. Etter innvandringsstoppen har økningen i den tyrkiske innvandrerbefolkningen hovedsakelig kommet gjennom familieinnvandring. Noen gjenforenes med innvandrere som tidligere har kommet som arbeidsmigranter, andre kommer for å etablere familie med personer bosatt i Norge. Det er også en del personer i den tyrkiske innvandrerbefolkningen som har flyktning bakgrunn, mange av disse er kurdere. SSBa

Min undersøkelse handler om kurdiske innvandrere i Norge med opprinnelse i to distrikt med navn Cihanbeyli og Kulu. Der eksisterer mange små landsbyer som kurdere kommer fra. Mine informanter kommer fra en av de små landsbyene som heter Tavsancali. «I følge en oversikt over fordelingen av sunni muslimske kurdere, framgår det at kurderne er den eneste etniske gruppe i Yeniceoba Cihanbeyli distriktet og Tavsancali i Kuludistriktet» (Andrew 1989). Hovedårsaken til kurdere utvandret fra sitt hjem var Tyrkias sosiale, økonomiske og politiske forhold som gjorde folk usikre for sin framtid. De aller fleste kurdere migrerte for å oppnå et bedre liv for seg og sin familie.

Dansk sosialantropolog Jan Hjernø beskriver kurdernes situasjon som flyttet til Vest- europa og Danmark slik:

Udviklingen i Tyrkiet har medført, at det er blevet sværere og sværere for mange at klare sig, og hundredetusindvis af Tyrkiets borgere er derfor udvandret til Vesteuropa. Blandt kurderne er der midlertidig nogle, der er kommet hertil af politiske grunde. Det er ikke nogen tilfældighed, at det netop var i slutningen af 1970'erne, at mange af de kurdiske mænd i Danmark at tage deres kone og børn til Danmark. På grund af den politiske situation i Tyrkiet nærrede de frygt for deres pårørendes sikkerhed og skynde sig derfor at bringe dem i sikkerhed i Danmark. (1991: 14)

2.4.2 Kurderne i Norge

De kurderne fra Konya som jeg har konsentrert meg om i min forskning, bor i en av de største byene i Norge. De bor i en bydel, som er området med lavest levekår i landet. I den bydelen kurdere bor finner vi mange ulike språk, men flertallet av de minoritetsspråklige familier er kurdere fra Tyrkia med kurmandji som morsmål. Bydelen utviklet seg til et etnisk segregert nabolag de siste årene. Kurderne i Trondheim er fremdeles en gruppe som både lever i et etnisk segregert nabolag på siden av det norske samfunnet, og har et spesielt og nært forhold til sitt og/eller foreldrenes hjemland, Tyrkia. De har ikke bare en følelsesmessig kontakt med landet, men også en fysisk kontakt ved at de reiser ofte til hjemlandet på ferie. De reiser til Tyrkia hvert år eller hvert annet år og får ofte besøk(slekt) fra hjemlandet. Kurdernes felles kultur og tradisjon gjør at de får en sterk tilknytning til hverandre. Den kurdiske befolkningen i Norge har også organisert seg i organisasjoner og foreninger som gir sosiale og kulturelle muligheter for dem i det norske samfunnet. Moskeen er et viktig holdepunkt for kurdere i denne bydelen. Kurdiske kvinner blir undervist om islamsk lære og lesning av Koranen. Mange menn deltar ofte i fredagsbønnen. Moskeen arrangerer koranskole i helgen med undervisning for barn. Utenom undervisningstidene arrangeres det frivillig aktiviteter, blant annet, restaurant- og kino-besøk. *Kurdisk kaffe* er en sitteplass for kurdiske menn. De koser seg med kaffe og te, ser på fotballkamp sammen fra hjemlandet. *Box åpner kultur senter* er et frivillig kultur- og fritidstilbud for både etniske norske barn og innvandrere barn og unge. *Biblioteket* er viktig møtested for barn i denne bydelen. Det foregår mange og varierte aktiviteter, noe som bidrar til at barna i området med ulike behov og interesser kan finne noe der og på den måten treffe andre fra området.

2.5 Tidligere forskning på feltet

I den videre fremstillingen skal jeg presentere aktuell forskning på området. Hensikten med dette er å vise hva som finnes av forskning på området fra før, og hvilket mulige bidrag denne studien kan gi. Jeg har i forbindelse med dette masterprosjektet gjort en rekke grundige litteratursøk i diverse søkebasen via Bibsys, Idunn og Academic Search Premier. Med bakgrunn i problemstillingen «Hvor oppstår barrierer mellom den kurdiske gruppe og norsk skole med tanke på vellykket integrering og språklæring?» har jeg valgt ut noen sentrale begreper som jeg har brukt som søkeord; «kurdiska folket» og «kurdiska barn i Sverige» «kurdiske børn i Danmark» «integration,» «segregation» «kurdish language» «kurdish people» osv. Jeg har valgt å bruke både norske, svenske, danske artikler og bøker. Grunnen til at jeg også har valgt å bruke litteratur fra Danmark og Sverige er at kurdere fra Konyaprovinzen også har innvandret til Sverige og Danmark og forskning fra disse landene, viser mye av det samme bildet av situasjonen for kurdiske innvandrere og etterkommere som i Norge. Selv om problemstillingen tar for seg den kurdiske gruppe i Norge, ser jeg det fremdeles som relevant å se på forskning som er gjort i Sverige og Danmark for å se om det er andre funn som er relevant i forhold til oppgaven min.

Det er lite litteratur som beskriver forholdene for kurdere i Konyaprovinzen. For meg var det viktig at innholdet i artiklene og bøkene skulle belyse sider ved min oppgave, og at de var vitenskapelige. Jeg har lagt vekt på kildene er holdbare, gyldige og relevant for oppgaven. (Dalland, 2007:76). Undersøkelsen min omhandler kurdiske elever og foreldregruppe med opprinnelse fra Konyaprovinzen som bosetter i en stor by i landet. Det er foretatt lite forskning på dette området i Norge. Ragnar Næs sin bok «Tyrkiske innvandreres bakgrunn» handler om innvandrere fra Tyrkia. Den svenske etnologen Ingvar Svanberg har forsket på Tyrkia og kurdere fra Tyrkia og har utgitt en del bøker, blant annet «Det mångkulturella Sverige», «Kulu utvandrarbygd i Tyrkiet » og «Turkiet: bro eller barriär mellan Europa och Asien»(1997). Svanberg peker på kurdernes historie, språk og litteratur i sine bøker. Jeg har brukt sitater fra hans bøker i min oppgave. Den danske antropologen Jan Hjernø er en av de forskere som har undersøkt kurdere fra Konya provinsen. «Kurdiske innvandrere» og «Kurderne et splittet folk» og «Indvandrere fra Tyrkiet i Stockholm og København» er de tre bøkene som han har skrevet om dette området. Han har undersøkt kurdiske immigranter i Danmark som er fra en liten landsby med navn Kusca. Mine informanter kommer fra samme område. Avstanden mellom Kusca og informantenes landsbyer ca. 20 km. På bakgrunn av det

har Hjarnøs undersøkelse og min undersøkelse mange likhetspunkter. I forskning «Indvandrere fra Tyrkiet i Stockholm og København» (1989) har Hjarnø undersøkt to kurdiske innvandregrupper bakgrunn i Tyrkia og deres bolig- og sysselsetting i Danmark og Sverige.

Kapitel 3

3.0 TEORI

3.1 Innledning

I dette kapitlet tar jeg for meg gode teoretiske tilnærminger som vil gi meg et bedre grunnlag for å svare på problemstillingen min. Gjennom teorien skal jeg finne ut hvor det oppstår barrierer mellom den kurdiske gruppen og norsk skole, med tanke på en vellykket integrering og språklæring. Med barrierer mener jeg på den ene siden kulturelle og religiøse forskjeller, sosiale relasjoner og forpliktelser og forskjeller i omgangsform. På den andre siden barrierer som går mer direkte på kommunikasjon (verbale og nonverbale) og på systemforståelse i møte med skolen. Valget av teoretiske perspektiver er påvirket av oppgavens problemstilling og det empiriske datamateriale. Det er flere teorier som vil være relevante i dette prosjektet. Jeg har brukt litteratur og teori fra pensumbøker, offentlige dokumenter, fagartikler, internett og egne erfaringer som jeg gjorde meg i forbindelse med prosjektet. Jeg har bevisst sett etter litteratur som er skrevet av forfattere som jeg har fått kjennskap gjennom pensumbøkene på høgskolen.

Kapitlet starter med akkulturasjonsteori, teorien tar for seg hvordan ulike faktorer kan påvirke den sosiokulturelle tilpasningen til personer som har migrert. Deretter tar jeg for meg Thomas Hylland Eriksens synspunkter om kulturforståelse og kulturmøter. Dette har han gjort ved å ta opp ulike begreper som kulturel relativisme, kultursensitivitet og etnosentrisme som også jeg bruker i min oppgave. I tillegg vil jeg supplere med Thomas Nordahls teori om i skole-hjemsamarbeid.

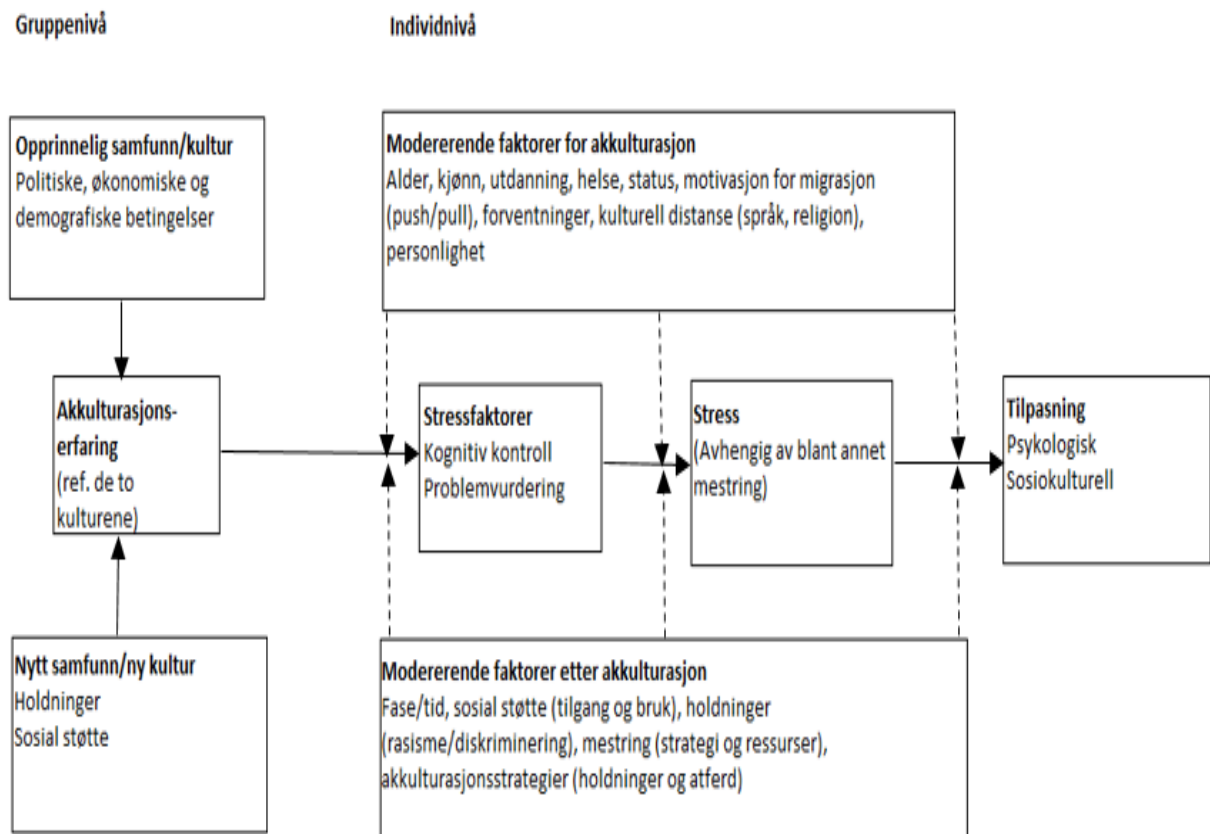
3.2 Akkulturasjon

Akkulturasjon er en prosess av forandring som oppstår når en kommer i kontakt med en annen kulturell gruppe. Den kulturelle konflikten oppstår ofte i overgangen fra en kultur til en annen og er en personlig prosess.

Akkulturasjon er altså begrepet som brukes når vi har enkulturasjon og resosialisering som følge av at man flytter til en ny etnisk kultur. Begrepet brukes for å beskrive de endringene en innvandrer må gjennom når han eller hun flytter fra en kultur til en annen (Fandrem, 2011:51).

Dette er en samlebetegnelse på de endringer som skjer når en tilpasser seg til en ny kultur. I denne sammenheng kan man si at prosessen starter når deltakerens kultur møter den norske. Deltakeren må tilpasse seg en ny kultur, samtidig som han har med seg en kulturell bagasje fra hjemlandet. Prosessen kalles en akkulturasjon, som er en samlebetegnelse på de endringer som skjer når en kultur møter en annen (Sam og Oppedal 2003:3). Tidligere erfaringer i forhold religion, kultur, utdanning, fra hjemlandet påvirker hvordan innvandrere opplever møtet med nylandet. «Tilpasning vil by på utfordringer fordi språk, atferd, religion og verdier i den nye kulturen kan være annerledes enn man er vant til» Fandrem(2011:49).

Figur 2 her nedenfor viser et akkulturasjonsrammeverk av sentrale faktorer som kan ha innvirkning på individets tilpasning i det nye samfunnet. Berry(1997)



Figur 2. Berrys akkulturasjonsrammeverk (Fandrem, 2011: 54) (modifisert av Berry 1997).

Som vi ser i figur 1, er akkulturasjonsprosessen påvirket av faktorer på både individ og gruppe nivå. I en slik prosess endrer gruppene seg som følge av å leve med to forskjellige kulturer. Individuelle faktorer består av modererende faktorer før akkulturasjon som for eksempel alder (flytting er vanskelig for de eldre), kjønn (kvinner er mest utsatt for dårlig mental helse), helse (Jo bedre helse man har før migrasjonen finner sted, desto bedre mulighet for tilpasning), «helse og modererende faktorer etter akkulturasjon, som valg av akkulturasjonsstrategi, tidsaspekt, mestringsstrategier, holdninger og sosial støtte.» (Fandrem 2011:56). På gruppenivå finner man faktorer som er knyttet til både den opprinnelige kultur og den nye kultur. Rammeverket tar for seg politiske, økonomiske og demografiske vilkår (Berry 1997). I følge (Fandrem 2011) og (Berry 2007) spiller grad av forskjellighet mellom opprinnelsesland og ny land en stor rolle. En person som for eksempel flytter til Norge fra et vestlig land tilpasser seg lettere enn en som flytter fra østlige. Ulik religion, kulturelle koder og samfunnsstrukturer (kollektiv/individuell) spiller stor rolle når en velger strategier for å tilpasse seg det nye samfunnet. Det kan oppleves som utfordrende å etablere seg og integreres i et nytt land med ukjent kulturelle koder. Alle vil takle den tøffe overgangen på ulike måter. For noen er det en stor utfordring, for andre er det ukomplisert. Noen mennesker er utadvendte og flinke til å bli kjent med nye mennesker, mens andre er mer tilbaketrukkne og har problemer med å sosialisere seg i nye samfunnet. Akkulturasjon er ikke en prosess bare innvandrere går gjennom, det er også etterkommere som må forholde seg til både foreldrenes kultur og majoritetens kultur.

Selv om akkulturasjon takles på forskjellige måter, kan en likevel føle påkjenninger. Dette kaller vi akkulturativtstress som påvirkes av faktorer på både gruppe- og individnivå. «Hvis de kulturelle endringene blir for store kan det oppstå «akkulturasjonsstress» som kan føre til nedsatt mental helse hos individet. Akkulturasjonsstress er avhengig av både personlige og sosiale faktorer hos individet og faktorer i samfunnet rundt» (Berry 1997). Holdninger i storsamfunnet og den etniske gruppen, faktorer som utdanningsnivå, språkferdigheter og valg av akkulturasjonsstrategier og alder, påvirker graden av stress.

3.2.1 Ulike tilpasningsformer

Peer Gynt:-Og følgelig venn, kan jeg gå som jeg kom?

Knappestøperen:-Nei, følgelig, venn skal du støpe

(Henrik Ibsen)

Den nyankomne kan tilpasse seg til det nye landet på ulike måter. I følge Berry(1997) er det fire forskjellige måter innvandrere håndterer akkulturasjonsprosessen. «de fire strategiene integrering, assimilering, separering og marginalisering.» (Berry, 1997;Fandrem, 2011, 69-70). Men disse akkulturasjonsstrategiene er i mange tilfeller ikke strategier i form av noe som velges helt fritt. Det er flere faktorer som spiller inn på hvilken strategi som tas i bruk og hvor fritt valget er. Akkulturasjonsstrategier har vist seg å ha betydelige relasjoner med positiv tilpasning: integrering er vanligvis den mest vellykkete, marginalisering er den minst vellykkete, assimilering- og separasjonsstrategier er midlertidige.(Berry 1997). I følge Berry kan integrering og assimilering gi en god tilpasning i det nye samfunnet, mens separering/segregering og marginalisering kan gi en tilværelse med mer stress og konflikt i forhold til det nye samfunnet (Berry, 1997).

Assimilering betyr «å gjøre lik». Målet med en assimileringssprosess er at minoriteten skal forandre seg og tilpasse seg til det nye samfunnet mens majoriteten forholder seg uendret. I en assimilerende praksis forventer majoriteten at minoriteter skal gi avkall på sin kultur og verdier og tilpasse seg i en majoritetskultur. Majoritetssamfunnet endres ikke med assimilering, men det gjør minoriteten. De som er assimilert identifiserer seg ikke med sitt eget hjemland. Med andre ord de distanserer seg fra de menneskene som har samme opphav som dem. Når en gruppe blir assimilert av en annen, mister den sin opprinnelige identitet, smelter sammen med den andre, og blir helt eller delvis lik den andre. «Tiltak med sikte på å presse innvandrere eller andre minoriteter til å gi opp særpreg for å bli mest mulig lik majoriteten, er eksempler på assimileringsspolitikk» (St.meld.nr. 49, 2003-2004).

Assimilering kan for eksempel bety at en skifter ut sin kultur, sitt språk og sin levemåte med språket, kulturen og levemåten til majoritetsbefolkningen. I en slik prosess kan en endre måten en snakker på, musikken en lytter til, matvaner, til og med endre meninger for å passe inn det nye samfunnet. Assimilering kan gjøres av en persons frie valg, eller ved at samfunnet tvinger disse personene til å tilpasse seg samfunnet. Assimilering er mulig for de som hudfargemessig ikke stikker seg ut. Thomas Hylland Eriksen (1998) gir et eksempel fra

England hvor etterkommere av den normanniske overklassen etter noen hundre år ble assimilert til engelskmenn. Men i noen tilfeller vil assimilasjon være umulig for når det er store forskjeller i utseende mellom gruppene. Han viser her til USA hvor etterkommerne av negerslavene aldri kunne bli amerikanske på samme måte som en annengenerasjons tyskamerikaner, ettersom hudfarge er et viktig kriterium for sosial klassifikasjon (Eriksen 1998).

Marginalisering innebærer at en ikke vil ha noe å gjøre med verken den nye kulturen eller den gamle kulturen. «en ikke har fokus på verken ens opprinnelige kultur-ofte som følge av et påført tap av kulturell identitet- eller den nye kulturen- ofte som følge av utestenging eller diskriminering. (Fandrem, 2011:72) Disse personene ønsker ikke kontakt med verken majoriteten eller egen gruppe. «Når vi vet at marginalisering handler om verken å ta del i den nye kulturen eller opprettholde kontakt med den opprinnelige, men på sett og vis « melder seg ut», er koblingen til fornektelse eller unngåelse ganske så klar.»(Fandrem, 2011:125).

Marginalisering rammer både enkeltpersoner, grupper og lokalmiljøet. En slik prosess har store individuelle og samfunnsmessige konsekvenser og kostnader. Marginalisering relateres til akkulturativt stress, tap av identitet og fremmedfølelse. Dette kan også føre til aggresjon, rusmisbruk, depresjon, ensomhet og kriminalitet. «Guttejungen som alltid trekker på røykehjørnet og kanskje også samtidig skulker en del, kan sies å være i risikozonen for en marginaliseringsstrategi.»(Fandrem, 2011: 72)

Motsatt av begrepet assimilering er segregering. Dette innebærer grupper isolasjon fra storsamfunnet, frivillig eller ufrivillig. Frivillig segregering betyr at en gruppe selv har valgt å leve utenfor storsamfunnet da de ikke identifiserer seg med det. Ufrivillig isolert blir grupper eller individer dersom de nektes å bosette seg hvor de vil, eller nektes adgang til ulike institusjoner. Frivillig segregering, er når man trekker seg inn i et lukket miljø hvor det er ens egen kultur og ens egne verdier som gjelder. Da kan det fort bli slik at man stadig kommer i konflikt med storsamfunnet. «Dersom individet, eller de som forholder seg til innvandrere, kun er opptatt av opprinnelig kultur, blir utfallet av akkulturasjonsstrategier segregering.» Fandrem(2011:72) En slik prosess kan føre individ blir isolert fra stor samfunnet, det kan være vanskelig å få kontakt med majoritets kultur og det skaper gettoer. (bydel der de bare møter likesinnede). Det kan være mange grunner for at minoritetsgrupper bor atskilt fra majoritetsgruppe. Boligmarked og boligpolitikk er en forklaring. Et eksempel på det er at minoriteters generelt lavere inntektsnivå enn majoritetsbefolkningen bidrar til at de må finne

boliger i de rimeligste boligområdene når de skal kjøpe bolig. Personlige egenskaper kan også være forklaring på å velge å bo separert fra storsamfunnet. En innvandrere som kommer fra et land der man er vant til å være aktivt deltagende i samfunnet, vil se det som naturlig å søke en aktiv deltagelse i sitt nye hjemland også, mens de som ikke har en sånn erfaring fra før vil kunne oppleve at de strever med å integrere seg i storsamfunnet. Et annet forhold som spiller inn kan være etnisk tilhørighet. Følelsen av å være hjemme gir muligheter til å utvikle tett relasjon til en gruppe mennesker med samme kultur. Dette kan føre til de som har felles kultur kan skille seg ut fra andre grupper og bosetter seg frivillig for å styrke trygghetsfølelsen. Det kan f. eks være at de etniske gruppene holder sammen på fritiden og at de flytter til samme nabolag slik at barna kan gå på de samme skolene. Barna deres holder også sammen på fritiden og de gifter seg med barn av samme gruppe.

Den fjerde strategien Berry legger frem er integrering. I den norske innvandringsdebatten har integrering, assimilering, segregering vært viktige begreper. Integrering defineres som en prosess som stiller krav om at både majoritet og minoriteter må tilpasse seg til en ny kultur og samfunnet. Dette er en prosess hvor etniske grupper skal bevare sitt kulturelle særpreg og samtidig skal samfunnets grunnleggende normer overholdes. Integrering gir rom for å bevare sine røtter, og ta med seg det beste fra sin kulturelle bakgrunn inn i det nye samfunnet.

Endringsprosessen skjer både det indre og i det ytre. Sosiale forandringer kan oppstå ved at gamle sosiale bånd bryter sammen og nye viktige vennskap oppstår. Kulturelle forandringer, som er kjernen i begrepet akkulturasjon hevder Berry (1997:17), varierer fra relativt overfladiske endringer som kosthold og klesplagg til fundamentale endringer. Ifølge Thomas Hylland Eriksen må vi også skille mellom formell og uformell integrering (Eriksen, 2010). Formell integrering gjelder ens forhold til ting som arbeid, medlemskap i ulike foreninger, til å utføre egne plikter knyttet til formelle institusjoner. Uformell integrering viser til personens sosiale nettverk, forhold til naboer og venner. Dette er viktig for at tilliten i samfunnet opprettholdes.

Eriksen sier at en også må skille mellom sosial integrasjon og kulturell integrasjon (Eriksen, 2010). Kulturell integrasjon vil si at en forstår samfunnets regler og normer. Dette kaller Eriksen i denne sammenheng for «produksjon av felles mening» (Eriksen, 2010: 75). Sosial integrasjon, er at en har stabile nettverk som fører til samhandling. En person kan være kulturelt integrert i et samfunn, det vil si at han forstår reglene og normene i samfunnet og forholder seg til de på en god måte, samtidig som han ikke har noe sosialt nettverk. I følge et

slikt perspektiv kan en være integrert på sin arbeidsplass, men ikke ha noe sosialt nettverk. Eller en kan ha et stort sosialt nettverk men forholder seg ikke til lover og regler.

Integrasjonsstrategien skaper relasjoner hvor majoritet og minoritet involverer seg med hverandre, og har positive holdninger angående hverandres særtrekk. Hylland Eriksen og Torunn Sajjad (2011:79) hevder at integrering er deltakelse i samfunnets felles institusjoner, kombinert med opprettholdelse av kulturelt særpreg. Det er begge parter, både majoriteten og minoriteten som må endres i arbeidet med å skape det nye samfunnet. Hvert individ har en plikt til å gjøre en innsats for å lære seg norsk og komme i arbeid. Samtidig bør storsamfunnet sørge for at alle får muligheten til å lære seg norsk, få seg jobb og føler seg som en naturlig del av samfunnet. Den prosessen innebærer at alle mennesker er likeverdige uansett hvilken sosiale, kulturell og økonomisk bakgrunn de har. Storting melding. Nr. 17 (1996-97) gir den offisielle presisering av integreringsbegrepet: «... likestilling gjennom like muligheter, rettigheter og plikter til deltagelse for alle, uansett opprinnelse».

Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet skriver:

Vi må gi plass til nye borgere i fellesskapet, og legge til rette for at alle kan bidra og delta i arbeids- og samfunnsniv. Vi må akseptere religiøst og kulturelt mangfold. En befolkning med ulik bakgrunn og erfaring er en styrke for Norge - ikke en trussel. Vi skal forvente respekt for de demokratiske spillereglene og behandle alle innbyggere i dette landet som enkeltpersoner. Ingen skal stå ansvarlig for det andre gjør eller bli kollektivt dømt og vurdert. (BLD,2005: 1).

Integrering har også blitt et sentralt prinsipp i norsk skole politikk, skolereformer og læreplaner de siste årene. Siden begynnelsen av 1970-tallet har integrering vært som mål for innvandringspolitikken. De første omfattende offentlige publikasjonene om innvandrings- og integrasjonspolitikken kom i form av st.meld. nr. 39 som ble kalt «Om innvandringspolitikken» Det som var essensen i denne stortingsmeldingen var at innvandrerne skulle ha rett til å være ulike og at man skulle kunne videreføre sin egen kultur, og denne form for integrering ble definert som en valgfri integrering. Det har siden kommet en rekke stortingsmeldinger, handlingsplaner og utredninger. Begrepet likestilling ble introdusert rundt 1980. I St.meld. nr. (74, 1979-80 «Innvandrere i Norge») står at «Den enkelte innvandrer må likestilles med norske borgere med hensyn til rettigheter og plikter. De ulike innvandrer- og

minoritetsgruppers kulturelle, sosiale og religiøse særtrekk må dessuten respekteres og gis muligheter til utfoldelse på lik linje med majoritetssamfunnets kultur»

Likestilling mellom storsamfunnet og minoriteter blir målet for innvandringspolitikken mot slutten av 1980-tallet. St.meld. nr. 39, 1987-88 «Om innvandringspolitikken» På slutten av 1980-tallet ble det sagt at likestillingspolitikken omfatter alle samfunnsmedlemmer, og målet om likestilling mellom ulike grupper skulle ikke anses som noe spesifikt ved flyktning- og innvandringspolitikken. St.meld. nr. 6 (2012-2013) «En helhetlig integreringspolitikk» sier at «Alle innbyggere i Norge har plikter og rettigheter. Alle skal ha muligheter til å delta og bidra i arbeids- og samfunnsliv.»

Begrepet integrering forstått som at innvandrere skal bli norske, forveksles ofte med begrepet assimilering. I følge et slikt perspektiv skal innvandrere fortst mulig gli inn i det norske samfunnet, lære norsk, og hvordan det norske samfunnet fungerer.

Barne-, Likestillings- og Inkluderingsdepartementet skriver også følgende om integrering:

Begrepet blir dessverre ofte brukt og forstått som at «innvandrere» må «bli norske». I dette ligger det en forventning om assimilering (bli lik majoriteten)» (Barne-, Likestillings- og Inkluderingsdepartementet, 2011b). Det er med andre ord ikke slik at man skal fornorske innvandrere, men legge til rette for at de skal kunne inkluderes i samfunnet på en best mulig måte (Barne-, Likestillings- og Inkluderingsdepartementet, 2011b).

3.3 Kultur som innfallsvinkel

Kultur er et sentralt begrep i møtet med mennesker fra etniske minoriteter. Ikke minst når vi skal forklare og forstå andre menneskers handlinger og tanker. Begrepet kultur er et begrep som omfatter mange ulike betydninger. Ordet kultur bygger på de latinske substantivene *cultura*, som stod for dyrking av jorden, og *cultus*, som stod for dyrking av gudene. I den sammenheng kan vi si at alt vi lærer er kultur. I det følgende vil jeg tilnærme meg begrepet kultur ved først å presentere noen ulike definisjoner. En klassisk definisjon ble gitt av den engelske sosialantropologen Edward Taylor alt i 1871. «Kultur eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn» (Eriksen 2003: 35).

I boka «Kultur, mønster og kaos» forteller Arne Martin Klausen at begrepet kultur har blitt forstått på nærmere 160 forskjellige måter. Han definerer kultur slikt: « de ideer, verdier, normer, koder og symboler som et menneske overtar fra den foregående generasjon, og som man forsøker å bringe videre - oftest noe forandret - til neste generasjon» (Klausen 1992:27).

I følge Tomas Hylland Eriksen at kultur er det som gjør kommunikasjon mulig, her mener han at kulturen er de tankemønstrene, vanene og erfaringene som mennesker har felles og som faktisk gjør at vi kan forstå hverandre (Eriksen 2007). Videre sier han kultur er «De ferdigheter, oppfatninger og væremåter personer har tilegnet seg som medlem av et samfunn»(Eriksen 1993:21). Eriksen definerer kultur som et dynamisk fenomen som ikke kan avgrenses til et geografisk sted. I følge denne definisjonen er kultur ikke noe vi blir født med, men der er noe som vi lærer gjennom samfunnet vi er en del av. Dette betyr at vi mennesker sosialiseres inn i kulturen. Ifølge dette perspektivet på kultur så skapes kulturen dynamisk og fortløpende, den forandrer seg og er rettet mot fremtiden (Eriksen 2007). Kultur er på denne måten ikke noe vi har, og det er heller ikke noe som er knyttet til et bestemt sted. «Med en dynamisk kulturforståelse er kultur ikke noe et menneske har, men noe en person gjør gjeldende i det sosiale spillet i forhold til andre mennesker.» (Svane 2004: 97). Kultur er noe som påvirkes og forandres av mennesker, som igjen påvirkes av ulike kulturer. I følge Eriksen er mennesker kulturelle blandingsprodukter. «Kultur eller kulturer, om man vil, er ikke udelelige pakker av skikk og bruk som man enten har eller ikke har. Mennesker er kulturelle blandingsprodukter.»(Eriksen 1994: 14).

3.3.1 Etnosentrisme og kulturel relativisme

Etnosentrisme betyr å se på sin egen kultur som den beste og riktige. Derfor vil kulturer som er annerledes, bli sett på som noe mindreverdige. Alle gjør det, både etniske nordmenn og innvandrere. Vi bruker våre egne verdier og livsførsel som målestokk for å vurdere andre på en skala etter hvor mye de ligner på oss. Vi kaller dette en etnosentrisk betraktningssmåte. For eksempel med inngåelse av ekteskap vil jeg kun se kjærlighetsekteskap som et alternativ og ikke vurdere om arrangerte ekteskap også kan ha noen positive sider. Fokus rettes på forskjelligheten, og i sin konsekvens bidrar et etnosentrisk ståsted til å forsterke avstand og konflikt. Vi bør gjenkjenne vår egen etnosentrisme når den dukker opp, slik at vi kan reflektere over den med et kritisk blikk på vårt eget. Eriksen skriver at etnosentriskere visker bort den fremmede konteksten, og plasserer fremmede handlinger inn i en hjemlig kontekst. På denne måten blir han ute av stand til å se handlinger i sammenheng med en annen kultur;

han ser bare gode eller dårlige imitasjoner av sin egen kultur (Eriksen, 2001:66).

Etnosentrisme behøver ikke være en bevisst holdning. Ofte er vi vokst opp med å høre at vår egen kultur er den beste. Man kan bli usikre når man møter kulturer som er veldig forskjellige fra sin egen, og forsvarer seg med at det vi ikke forstår, ikke er viktig å forstå, siden egen kultur likevel er bedre. Men folk er uenig med dem uten å forstå dem, det er problemet. |

Kulturrelativisme er motstykke til etnosentrisme. I følge kulturrelativisme er kulturer relative og kan bare forstås ut fra seg selv. Selv om en har et kulturrelativistisk syn så betyr ikke det at en må godta alt ved den andre kulturen. «En gjennomført kulturrelativistisk tenkemåte vil hevde at det er umulig å si at noen kulturer eller kulturelle uttrykksformer er bedre eller mer moralsk riktig enn andre. Alt er like bra forutsatt at det er en del av en kultur» (Eriksen 2001:67) Man kan trene seg opp til å øke egen kulturforståelse gjennom å sette seg inn i hvordan andre tenker og handler. Bevissthet om vår egen kultur er en viktig faktor i prosessen mot å relativisere vårt eget ståsted i forhold til andre kulturer.

3.3.2 Kultursensitiv

Kultursensitivitet handler om å være følsom for kulturelle tilknytninger og reaksjoner. Med andre ord når man møter andre kulturer bør man strebe etter å være følsom overfor kulturelle preferanser og verdier; ikke bare andres, men også sine egne.

Det kan oppleves som utfordrende å etablere seg og integreres i et nytt land med ukjent språk, fremmed klima, komplekse offentlige systemer og en fremmed kultur med andre rolle forventninger. Derfor vil den enkelte innvandrer som har andre kulturelle forutsetninger, være avhengig av at medarbeidernes kompetanse til å kommunisere på en hensiktsmessig og passende måte i en gitt situasjon»(Dahl, 2001: 175).

Ved kontakt mellom grupper med forskjellig kulturell erfaring, vil en kultursensitiv tilnærming kunne muliggjøre kommunikasjon og bidra til å etablere en ny og felles situasjonsforståelse. Hvordan kommuniserer vi på tvers av kulturer? Vi er forskjellige og bærer med oss våre kulturfilter. Kulturfilteret dannes på grunnlag av tidligere erfaringer og kunnskap. «Alle mennesker har altså et filter som man ser verden igjennom, og som man handler ut i fra, og elever som har vokst opp i samme bygd og som går på samme skole kan naturligvis føle tilhørighet til ulike kulturer (Kasin, 2008). «Kulturelle forskjeller avhenger av hvordan deltakerne opplever, forstår, fortolker og er bevisste om seg selv og hverandre i det

kulturelle møtet. Kulturer er derfor erfart subjektivt og konstruert sosialt» (Dahl 2006: 265). Våre kulturfiltre er ikke statiske og uforanderlige, de er dynamiske. Vi utsettes for nye påvirkninger, vi møter nye mennesker, vi lærer oss nye språk, kulturelle og sosiale koder vi påvirkes av massemedia. Dette kan påvirke på innkoding og avkoding av meldinger. Alle har forskjellige meninger, og mye kan bli forandret ved avsenders kulturfiltre til mottakers kulturfiltre. I møte med andre kulturer er det viktig at vi først og fremst møter individene og ikke kulturen. Hvert menneske har rett til å bli betraktet som et individ og ikke bare som et medlem av en spesiell etnisk eller religiøs gruppe. Et slikt utgangspunkt kan være med på å forebygge stereotype oppfatninger av innvandrere. Å bli møtt med respekt handler om å bli tatt imot som den en er. Ved å ivareta dette utøver man kultursensitivitet.

3.3.3 Kulturforskjeller

Når vi forklarer kulturelle forskjeller bruker vi begreper individualisme og kollektivism. Eriksen og Sajjad (2011:149) hevder at ved å se på hvor forskjellige familier kan være organisert, kan vi få forståelse for mennesker med andre familiebakgrunn enn den vi selv finner vanlig. I et kollektivistisk orientert samfunn er sosiosentrisk tankegang ofte dominant. Det vil si at samfunnet er sentrert rundt felleskapet, gruppens behov prioriteres mer enn individs behov. Familiemønster er storfamilie (far, mor, barn, tante, onkel, bestemor, bestefar, kusiner, niese, fetter...). Familiestrukturen er hierarkisk. Sønner er familiens økonomiske og omsorgsmessige forsikring for alderdommen. Autoritetsstruktur hvor enkelte medlemmer har større makt eller innflytelse enn andre. Alder gir posisjon, jo eldre du er, dess større makt har du over de yngre. I et individualistisk orientert samfunn er egosentrisk tenkning dominerende fenomen. Det vil si individets behov prioriteres. I slik kultur kan man se at mennesker tenker på om å være selvstendig og hvert individ tar sine egne beslutninger. På den annen siden er mennesker fra kollektivorientert kultur mer økonomisk og emosjonelt avhengig av hverandre.

I barneoppdragelse basert på kollektiv innsats bistår alle familiemedlemmene og slekt foreldrene i oppdragelsen. Målet for barneoppdragelsen er ikke at barnet skal lære å være selvstendig, men at det skal lære å innordne seg i gruppen. I en kollektivt orientert kultur setter foreldre grenser med økende alder. De fleste minoritetsbarn har større frihet når de er små i forhold til oppdragelsen, så strammes de inn i ungdomsårene. *Norsk barneoppdragelse er individorientert.* Barnas behov og interesse står i sentrum. *Oppdragelsen* har som mål at et individ skal kunne ta selvstendige valg og avgjørelser. Den individualistiske norske kulturen

oppføres barn til å gjøre individuelle valg og å tenke selvstendig fra de er ganske små. Veiledning og forklaringer underveis i oppveksten skal føre frem til selvstendighet. I den barnesentrerte kommunikasjonskulturen blir barna oppmuntret til å stille spørsmål. Barna lærer å forhandle og å argumentere. På den måten skal barnet gradvis bli i stand til å klare seg selv og utvikle individuelle evner. Mange minoritetsforeldre faller mellom to stoler, de befinner seg i en situasjon der de på den ene siden må holde på sin egen kulturs verdier og praksis og samtidig tilpasse seg verdier og praksis i en moderne, vestlig verden. «Med ulike verdier og interesser i hjem og skole kan dette bli problematisk. Det hender at skolens syn på hva som er viktig i oppdragelsen, kan kolliderer med innvandrerforeldrenes oppfatninger» (NORUT 09/2005).

Mange minoriteter kommer fra en kulturell kontekst der fysisk avstraffelse i en eller annen form er akseptert. Straff og kjefting brukes ofte som kommunikasjonsmåte. Det er ikke vanlig i mange kollektivkulturer å gi forklaringer til barna. Samtalen mellom foreldrene eller voksne er ofte basert på spørsmål og svar. Det er de voksne som stiller spørsmål til barnet, spørsmålene er ofte lukket og ikke dialog basert. For. eks «hvor har du vært?» eller «hvem var du med?». Det er ikke vanlig i en kollektiv kultur barna stiller spørsmål til voksne. «Barn skal ikke stille spørsmål til voksne, det gjelder både i hjemmet og på skolen. Å stille spørsmål oppfattes som uhøflig, fordi barnet da tvinger en overordnet til å svare. Dersom den voksne ikke vet svaret, tvinges han eller hun til forlegenhet.» Svanberg og Wille (2009: 255). Nonverbal kommunikasjon har større betydning enn verbalkommunikasjon. Kjærlighet vises ofte gjennom klem, kyss og stryke i håret. «Ikke verbal kontakt er viktig. Spebarnet har kroppskontakt med mor hele døgnet...» (Svanberg og Wille, 2009: 255). De voksne snakker ikke med barna, men til barnet. De snakker til barnet når de anser at barnet er gammelt nok til å forstå.

Hvordan skal minoritetsforeldre med en slik kulturell bagasje oppdra sine barn i Norge? Minoritetsfamilier som bor i Norge har ofte behov for veiledning når det gjelder barneoppdragelse. Noen grunnleggende verdier har særlig betydning for barn. Det gjelder i forhold til barns oppvekstvilkår, læring og omsorg. Hvis minoritetsfamiliens verdier krasjer med storsamfunnets verdier, må barnets behov og interesser gå foran. Det kreves initiativ, tiltak og ordninger for at minoritetsfamilier skal tilpasse seg til den nye kulturens verdier.

3.4 Møte mellom norsk skole og minoriteter

Ressursorientert eller problemorientert?

Skolen er en viktig arena både for integrering og språklæring og gjenspeiler endringer i dagens flerkulturell samfunn. Derfor må skole tilpasse seg de endringer som skjer i samfunnet. Elevgrunnlaget i dagens skole er mer språklig og kulturelt sammensatt enn tidligere. Mange av de barna er født og oppvokst i Norge. Hvordan skal disse elevene integreres i den norske skolen? Hvordan kan skolen tilrettelegge språkopplæring for elever med ulike språklig og kulturell bakgrunn?

Integreringen i skole handler om at både minoritetene og majoritetene skal trives med hverandre og elevenes kulturelle bakgrunn skal bli ansett som verdifull for skolen og majoritetssamfunnet for øvrig. Minoritetsbarn skal beholde sin kultur, men samtidig integreres sosialt og kulturelt i majoritetssamfunnet. De skal oppleve seg som en naturlig del av storsamfunnet og få en tilhørighetsfølelse. En følelse av tilhørighet er viktig for alle, spesielt for barn der en slik følelse som oftest er knyttet til sosiale nettverk. Derfor er det viktig at barn skal kommunisere og samhandle med mennesker i ulike sosiale arenaer slik at de lærer samspill mellom mennesker de senere kommer til å møte i arbeids- og sosiallivet.

I dagens flerkulturelle samfunn kreves skoler som satser på et flerkulturelt perspektiv for å støtte integreringen av elever med ulik bakgrunn, og gi elevene mulighet til å utvikle kulturell identitet og fremme tospråkighet. Skolen skal gi uttrykk for at ulikheter er noe positivt, og at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs for skolen. Mangfoldet skal gjenspeiles i lærestoff og læremidler, organisering og tilpasning. Kunnskapsløftet er en skolereform som førte til endringer av skolens innhold, organisasjon og struktur. Opplæringa skal i følge Kunnskapsløftet ha et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse der mangfold blir respektert. Dette kommer til uttrykk i følgende sitat:

For å utvikle elevane sin kulturelle kompetanse til å delta i eit multikulturelt samfunn, skal opplæringa leggje til rette for at dei får kunnskap om ulike kulturar og erfaring med eit breitt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringa skal fremme kulturforståing og medverke til å utvikle både sjølvinnstikk og identitet, respekt og toleranse.(Utdanningsdirektoratet, 2012:3).

Hauge vektlegger på sin side at prinsippet om å integrere flerkulturelle perspektiver i undervisningen, ikke bare handler om å integrere minoritetselvers kulturelle bakgrunn og erfaringer, men også om hvordan kulturelt mangfold preger det norske samfunnet og hvordan det norske samfunnet fremstilles i undervisningen (Hauge, 2007:184). Minoritetsspråklige elever har rett på særskilt opplæring i norsk, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Dette er nedfelt i Opplæringslova (2012) § 2-8, der det står:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege jopplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Her er det viktig at man tenker på tilpasset undervisning/opplæring når det gjelder minoritetsspråklige barns språkutvikling.

«Opplæringa skal ha tilpassas til evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten» (Opplæringslova § 1-3). Alle skal få like gode muligheter til å utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø. I følge et slikt perspektiv skal elevene uansett hvilken bakgrunn de har, skal de ha mulighet til å utvikle seg best mulig slik at de kan føle seg inkludert og at forholdene for læring skal være best mulig tilpasset dem. Læreren skal ta hensyn til elevenes sosiale kompetanse og sosiokulturelle bakgrunn. Alle sider ved opplæringen som lærestoff, arbeidsmåter, organisering legges til rette for den enkelte elev. Tilpasset opplæring gjelder all undervisning, både spesial- og ordinær undervisning.

Morsmål gir et viktig grunnlag for å tilegne seg tilstrekkelig norsk til å forstå innholdet av det faglige språket. Skolen må sørge for at elevene forstår den undervisningen de får (NOVA-rapport 10/07). Et godt morsmål er viktig for å lære norsk, utvikle kognitiv forståelse og tilegne seg kunnskap i andre fag. Elever som ikke får støtte fra morsmålet sitt opplever ofte å bli hengende etter i undervisningen fordi de ikke har tilstrekkelig språkkompetanse til å forstå det som skjer i timen. Forskning viser at å benytte både morsmål og norsk i undervisningen er den beste måten å sikre at alle elever forstår og kan gjøre seg forstått slik at de kan tilegne seg faglige kunnskaper. Målet med en slik opplæring er å lære barna begreper, kunnskaper og ferdigheter gjennom det språket de behersker best, og å forsterke denne informasjonen gjennom andrespråket. Elever som har mangelfull forståelse av ord og begreper, både konkrete og abstrakte, kan lett faller fra undervisningen, noe som fører til at unødvendig mange blir tapere i skolesystemet. Har barnet et godt morsmål, vil opplæringen i norsken gå lettere, fordi barnet allerede forstår betydningen av ulike begreper. Et eksempel på det er at

hvis barnet vet hva begrepet «resirkulering» betyr på morsmålet, har det kun behov for lære ordet på norsk, ikke betydningen av ordet. Dersom barnet ikke har en forståelse av ordet fra før, er begrepsinnlæring mer krevende, fordi barnet både må lære begrepet og få en forståelse av begrepets betydning. Skolen må være i stand til å se og vurdere barnas språk i et flerspråklig perspektiv. Flere studier peker på språkets avgjørende betydning i den flerkulturelle skolen. Inger Nordheden i artikkelen «Barn från ulike kulturer berikar » hevder at «Genom att i vardagen, och i den mer strukturerade undervisningen, hela tiden tillåta och förutsätta språkanvändning, stärks språket.»(1996). Det er derfor vesentlig viktig at skolen skaffer seg informasjon om barnets språkhistorie, det vil si hvilke språk barnet har møtt i sin oppvekst, i hvilke situasjoner, til hvilket nivå og i hvilket tidsrom.

Språk og identitet henger sammen, og vi er knyttet til den kulturen som språket er en bærer av. «Språket er først og fremst avgjørende for kommunikasjon og for hvordan man oppfatter og fortolker omverdenen, men det er også en del av identiteten.» Fandrem (2011:50). Et norsk barn tenker kanskje ikke så mye over at det norske språket er bærer av norsk kultur. Men et kurdisk barn vil gradvis merke de to kulturene det skal forholde seg til. Det kan være utfordrende når egen identitet utvikles. Opplever barnet seg som kurder, norsk eller begge deler? Det har også en verdi for identiteten til barna å snakke morsmålet, med tanke på kulturelle ferdigheter, for eksempel når det gjelder å ha kontakt med slektninger som ikke snakker norsk. Øzerk (1997) fremhever morsmålet betydning for utviklingen av egen identitet. Han hevder at dersom man blir forhindret fra å bruke og å lære det språket som snakkes i hjemmet, kan man oppleve at den kulturelle identiteten svekkes. Dette kan ha konsekvenser for videre læring og selvrealisering.

Øzerk sier:

Reduserte muligheter til identifikasjon med det språket en bruker hjemme til daglig, og som er det ene språket man møter der, kan lett føre til utvikling av emosjonelle blokkeringer og lære – og utviklingshemninger. Det kan svekke den kulturelle identiteten og gi utrygghet og redusert selvrespekt.(Øzerk 1997:158).

Det er stor variasjon i hvordan barna mestrer den flerspråklige situasjonen. Mange foreldre med minoritetsbakgrunn er usikre i forhold til hva som er best for barnet når det gjelder å lære norsk. Noen foreldre velger å snakke norsk med barnet sitt hjemme, og ønsker at barnet også kun skal snakke norsk i skolen. Noen flerspråklige barn lærer morsmålet først, deretter lærer

de norsk, andre lærer morsmål og norsk samtidig. Barna lærer seg morsmålet i mange ulike situasjoner og i kontakt med ulike mennesker i hjemlandet sitt. Hele dagen har barna mulighet til å høre, snakke og lære morsmålet sitt i familien, sammen med slekt og venner i ulike ved å snakke på morsmålet. Mange minoritets barn har begrensede muligheter til å utvikle morsmålet sitt i Norge. Det blir kunstig for foreldre å snakke et språk de ikke føler seg hjemme i. Dette kan få svært uheldige konsekvenser for barnets språkutvikling. Det at barna snakker morsmålet sitt hjemme er ikke til hinder for den norskspråklige utviklingen. Tvert i mot vil begge språk berike hverandre. Det er ikke uvanlig at tospråklige barn foretrekker å snakke norsk, med familien sin selv om foreldrene snakker morsmålet med dem. Det er fordi barna er klar over at norsk er majoritetsspråk og har stor innflytelse og ofte høyere status enn morsmålet. Dette stiller store krav til foreldrene som må stimulere barnets morsmålsutvikling. De bør snakke morsmålet så mye som mulig, både i og utenfor familien. Foreldrene kan jobbe med å gjøre norsk tilgjengelig for barna ved for eksempel oppmuntre dem til å ha venner som snakker norsk, se på norsk tv eller delta i fritidsaktiviteter som er organisert eller u organisert. Skolen kan bevisstgjøre foreldre på hvordan man kan kommunisere med barnet for å stimulere til språklæring, hvordan man helt konkret lærer barna sine to språk med godt ordforråd i begge språk, og hvorfor det er viktig at barna lærer norsk. Når foreldrene bruker et annet språk enn opplæringsspråket, er det viktig at de kan formidle kunnskap og språkferdigheter på et kvalitativt godt nivå til barna. Dette er belyst blant annet i flere St. meldinger (Kunnskapsdepartementet, 2007, 2008, 2009)

Målet for samarbeidet mellom skolen og hjemmet skal først og fremst være barnets læring og utvikling. Eleven må alltid stå i fokus når en lærer møter de foresatte. Sammen har de en felles oppgave i forhold til utviklingen og læringen til det enkelte barnet (Nordahl, 2007: 26).

Foreldre er skolens viktigste samarbeidspartner når det gjelder elevenes faglige og sosiale utvikling. Skolen har kompetanse på undervisning og læring, men det er foreldrene som har kjennskap til barna. Alle foreldre kjenner sine barn godt, og lærerne trenger denne kunnskapen om barnet for å kunne tilpasse opplæringen best mulig. Lover og planer legger stor vekt på at skolen skal ha et godt samarbeid med foreldre. Thomas Nordahl snakker om tre nivåer i samarbeidet: Informasjon er det laveste nivået og dreier seg om utveksling av gjensidig informasjon. Dialog og drøfting innebærer en reell og sannferdig kommunikasjon. Det skal ikke dreie seg om å vinne en diskusjon, men om mulighet for å fremme ulike

synspunkter og oppfatninger for å komme til enighet. Medvirkning og medbestemmelse innebærer at både skolen og foreldre skal ha innflytelse på de beslutninger som tas og som angår elevene. For foreldre vil dette ofte dreie seg om at deres meninger blir tatt hensyn til av skolen. Nordahl(2007:29)

Lærerens forståelse av foreldrene er avgjørende for hvordan samarbeidet vil bli. Berliner (1992) har utarbeidet en modell hvor han presenterer tre ulike teorier for å forstå foreldresamarbeid: *Mangelteori* er der kontakten med hjem og skole er basert på at skolen tar kontakt med hjemmet på grunnlag av en frustrasjon over noe barnet mangler. Fokus på det foreldrene ikke får til, alt de ikke gjør. Lærere ser på foreldrene som at de er et problem for skolen. Det kan være at eleven stadig mangler å gjøre hjemmelekse, mangler å ta med seg ting de skal på skolen, eller mangel på oppmøte på foreldremøte osv. Videre snakker Berliner om *kontekstteori*, som går ut på at man er opptatt av at foreldrene er ressurser når man trenger dem. Det kan f.eks. være til kakebaking, kjøring til ulike arrangementer eller lignende. Det optimale i følge Berliner er *samspillteorien*, som er basert på gjensidig respekt og dialog mellom hjemmet og skolen. Samarbeid er at foreldrene og læreren sammen prøver å få til best mulig utvikling for eleven. Planene for hvordan samarbeidet skal være blir gjerne lagd i felleskap (Svanberg og Wille, 2009:286).

Samarbeide med minoritetsforeldre forklares ofte med *mangelteorien*. Foreldrenes manglende deltakelse handler ofte om manglende norskkferdigheter, lite skolegang fra hjemlandet, manglende kunnskap om det norske skolesystemet og forventninger til sine barn. Foreldre som kommer fra en kultur basert på kollektivsyn oppfatter ofte skole hjemssamarbeid feil. I minoritetsforeldrenes bevissthet er det skolen som, står for både undervisning og barneoppdragelse, mens i Norge er skolens hovedmål å gi undervisning og faglighet. Foreldre har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i samarbeid mellom skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene. I den grad de står fjernt fra skolen og ikke trer i direkte kontakt med hverandre, kan den ikke gjøre bruk av deres sosiale ressurser til å forme oppvekstkårene og verdimønstret rundt skolen. (Generell del i KL06, 2006: 18)

I mange skolesystem behøver man ikke å avtale en tid til å ha samtale med familie og læreren. Foreldrene blir innkalt dersom elevene har gjort noe galt. Noen foreldre synes ikke det er viktig med foreldremøter og de velger å prioritere andre ting, for eksempel jobb og familie. Svak relasjon til de øvrige foreldrene, kan gjøre at man føler seg utafør og velger å bli

hjemme. En slik skolebakgrunn i kombinasjon med manglende norskkunnskaper kan være utfordrende for minoritetsforeldrenes møte med den norske skolen. Foreldrenes sosiale og kulturelle kapital har stor betydning i foreldresamarbeid. Sosial og kulturell kapital handler om foreldrenes sosioøkonomiske status og deres plassering i samfunnet. I følge Nordahl(2007) vil foreldrenes sosiale nettverk, utdannings og økonomisk kapital ha betydning for læreres oppfatning av dem og dette påvirker samarbeidet mellom foreldre og skole. Nordahl mener at det er særlig viktig å utvikle et godt samarbeid med foreldre med noe lav utdanning. Han sier: «Det er foreldre med lav utdanning som uttrykker den laveste tilslutningen til den enkelte skoles virksomhet. (Nordahl 2000:55)

Selv om alle foreldre har et ønske om at barna deres skal gjør sitt beste i skolen, ser man at deres sosiale tilhørighet fører dem til forskjellige veier å oppnå dette på. Foreldre med høy sosiale og kulturell kapital tar selv mer ansvar for barnas utdanning, de ser ut til å oppfatte det å følge nøye med på skolerelaterte ting som en viktig del av det å være forelder, de snakker positiv om skolen med barna sine, tar oftere kontakt med skolen og deltar på foreldrearrangementene. Dette er i motsetning til foreldre med mindre sosial og kulturell kapital, som i større grad overlater ansvaret til skolen. Nordahl mener at *alle* foreldre er en ressurs for sine barn, uansett bakgrunn, meninger om skolen, oppmøte på møter og så videre. Derfor bør det rettes et fokus mot at alle foreldre er ressurser for sine egne barns utvikling (Nordahl, 2000). Han peker på at for å få et reelt samarbeid mellom hjem og skole, bør lærere anerkjenne de ulike foreldregruppenes kulturelle kapital. Det skal ikke være slik at elevers sosiale og faglige utvikling skal være avhengig av ressurssterke foreldre. I dagens flerkulturelle skole er det skolen som skal være ressurssterk slik at avstanden mellom de som har ressurssterke foreldre og det motsatte reduseres. «Skolen skal ta utgangspunkt i at alle foreldre er en ressurs for barna sine. Det må legges vekt på foreldreperspektivet og foreldrenes betydning for barn og unges læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2007:9)

Minoritetsforeldre kan tenke at de ikke har noe å bidra med i barnas læring og utvikling. Da er det godt å vite at ved å vise interesse ved å engasjere seg, stille spørsmål og ta seg tid til å lytte, er mye av jobben gjort. Det er også viktig at foreldre veiledes i det å støtte sine barn, til tross for manglende norskerferdigheter. En mor som ikke kan norsk har også betydning for barnets faglige og sosiale utvikling. Det er viktig at foreldrene får vite at de kan engasjere seg i elevenes hjemmearbeid selv om de ikke nødvendigvis forstår eller mestrer innholdet.

De grunnleggende prinsippene i samarbeidet mellom skole og hjem er gyldige for både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige foreldre. Men samtidig er det slik at foreldre fra minoriteter også vil representere noe annet, og dette bør lærere og skolen ta hensyn til (Nordahl, 2007:162)

Skolens mest sentrale oppgave i arbeidet med familier med behov for ekstra støtte og oppfølging, er å etablere en meningsfylt kontakt som kan utvikle seg til en tillitsfull relasjon. En slik relasjon er forutsetningen for å kunne etablere et nært samarbeid, både med barn og foreldre. Skolen bør ha en autoritativ holdning som innebærer både autoritært og omsorg. Med en autoritær holdning man kan mene at skolen må stille krav til minoritetsforelder i lik linje med norske forelder. Forventningene skal uttrykkes på en tydelig og bestemt måte. Samtidig skal skolen vise interesse til foreldre gjennom verbalt og nonverbalt språk. Det er skolens ansvar å tilrettelegge slik at alle foreldre får mulighet til å forstå, og bli forstått i skole. Foreldrene blir mer positive til å samarbeide dersom de får motta informasjon på et språk de mestrer. Det er også vesentlig viktig å bruke tolk for god kommunikasjon. Det er uetisk å bruke familiemedlemmer, slekt eller barn som tolk. Det er her snakk om bruk av profesjonelle og kompetente tolker. Familiemedlemmer viser seg ofte uegnede som tolker, enten fordi de ikke har tilstrekkelig kunnskap om norsk skolesystem og fagspråk til å forstå det som skal oversettes, eller fordi de velger ut hva som skal oversettes og hvilken informasjon foreldrene skal få. Å bruke barn som tolk gjør at barn hører alt som foreldrene sier, blant annet bekymringene deres. Dette skaper utrygghet hos barn og kan skade deres mentalutvikling.

Når en skal veilede familier med annen kulturbakgrunn enn de selv er det nødvendig med interkulturell kulturkompetanse slik at de skal få en forståelse om hvordan de forholder seg til mennesker de samarbeider med, hvordan de kommuniserer, hvordan de skal bruke kunnskaper og erfaringer de tilegnet seg gjennom teori og praksis. For å kunne utvikle en slik kompetanse er det avgjørende at vi har en evne til å se og føle verden fra andre menneskers ståsted. De som har slik evne gjør seg bedre i stand til å vise omsorg, kommunisere og hjelpe den andre. «Selv om mye er forskjellig, viser det seg at de aller fleste mennesker kan lære å forstå hverandre.»(Dahl, 2001:16). Misforståelser kan oppstå i kommunikasjon, der samtalepartene ikke har kjennskap til hverandre. Det vil si at jo mindre informasjon vi har om de vi kommuniserer med, jo vanskeligere blir det å gjøre korrekte antakelser om hvordan vi skal tolke det de prøver å formidle. Derfor er det stor betydning å bli bedre kjent med dem vi

kommuniserer med, både kulturelt, sosialt og individuelt. Får man til en åpen og aksepterende kommunikasjon vil både foreldrene og lærer ha forståelse for at det finnes løsninger på misforståelser og uenigheter. For at fagpersoner skal kunne arbeide på en effektiv og målrettet måte, bør de søke ny kunnskap og innsikt i møte med mangfold. Den flerkulturelle samfunnsituasjonen skaper behov for refleksjon. Denne kan skapes gjennom praksiserfaring og teoretiske studier. En slik refleksjon kan gjøre oss bedre i stand til å takle kulturmøter, selv om vi ikke har spesiell kunnskap om den kulturen vi møter

Kapital 4

4.0 METODE

4.1 Innledning

I kapitlet vil jeg først redegjøre for mitt valg av kvalitativ metode, deretter jeg vil presentere valg av metode og informanter, og beskrive prosessen fra utforming av intervjuguide til bearbeiding av data. Jeg vil også gå inn på det etiske og kvaliteten ved studien. Tilslutt vil jeg skrive om analyse som metode.

4.2 En kvalitativ undersøkelse

Når man skal innhente data om det man ønsker å undersøke må man velge en metode som vil tilfredsstillere problemstillingen. Dette studiet har blitt gjennomført med kvalitativ forskningsmetode. Bakgrunnen for dette var at denne metoden best ville få frem dybdekunnskap i det fenomenet som jeg skulle forske på. Kvalitative studier innebærer en rekke ulike datainnsamlingsmetoder, som deltagende og ikke-deltagende observasjon, kvalitative intervju, dokumentanalyse, videopptak og lydbåndinnspilling. Jeg ønsker gjennom en utforskende kvalitativ tilnærming å undersøke hvor det oppstår barrierer mellom den kurdiske gruppen og norsk skole, med tanke på en vellykket integrering og språklæring. Gjennom kvalitativt intervju vil jeg høre informantenes erfaringer, tanker og meninger. I følge Kvale(1997) det kvalitative intervju egner seg spesielt godt for å få oversikt over informantenes erfaringer, tanker og følelser, eller deres livsverden. Det finnes noe filosofiske tankeretninger som er viktig i forståelsesform for det kvalitative forskningsintervju.

Hermeneutikk er en av de formene og innebærer læren om fortolkning. Det vil si hvordan forstår vi, hvordan er vår forståelse bestemt av vår forforståelse og våre fordommer. «I følge en hermeneutisk forståelse er det meningstolkningen som er det sentrale, med en spesifisering av den type meninger som søkes, og fokus på spørsmålene som stilles en tekst»(Kvale, 2007: 40). Hermeneutikk gjør at vi stiller spørsmål til oss som for eksempel: Er det mulig å forstå hverandre? Hvordan kan vi klare å oppfatte den andres virkelighetsforståelse? Hvordan kan jeg oppleve den andres sannhetskrav som reelle uten nødvendigvis være enig om alt? I følge Gadamer kan all forståelse tolkes, og all tolkning innebærer en blanding av det kjente og det ukjente.(2010) For meg har en hermeneutisk tankeretning vært en veiviser i hele oppgaven.

4.2.1 Utvalg

Etter godkjenning fra Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), startet jeg prosessen med innhenting av informanter. Utvalget av informantene var strategisk, ikke tilfeldig. Ved et strategisk utvalg vil man velge informanter på bakgrunn av at man tror de har noe å si om emnet man skal undersøke. Jeg legger mye vekt på å gjøre et relevant utvalg av informanter, som skal inneha relevant erfaring og kompetanse om temaet som min forskning omhandler. Forskeren bør bruke tid på forhånd på å sette seg inn i temaet han vil snakke om, tenke gjennom hva slags informasjon han vil ha fra personene han intervjuer og finne riktig tidspunkt for intervjuer.

Hvem som intervjues, når og hvordan vil vanligvis bestemmes etter hvert som prosjektet skrider frem, i samsvar med etnografens vurderinger av sine egne kunnskaper på etterhvert tidspunkt, og i samsvar med forskerens ideer om hvordan prosjektet skal videreutvikles. (Hammersley og Atkinson, 1996:165)

Kriteriene for valg av lærere som informanter var at de hadde jobbet som lærer i noen år, og hadde erfaring med kurdiske elever og foreldre. Det var også viktig for meg at det var lærere som var reflektert i forhold til denne gruppe. Alle tre lærere har jobbet som lærer i mange år på denne skolen og de har mye erfaring i forhold til denne gruppe. En av de lærerne var tospråkliglærer som har kurdiskbakgrunn. Når det gjelder utvalg av foreldre var jeg interessert i å komme i kontakt med foreldre med ulike erfaringer og meninger, og som kunne formidle sine tanker og tolkninger til meg. For at leseren skal få et bilde av informantene det er snakk om i denne oppgaven vil jeg presentere de kort. Som det kommer frem nedenfor har jeg også tatt hensyn med tanke på anonymisering: De var 5 kurdiske mødre som er bosatt i en bydel av en storby i Norge. Mødrene har bodd i Norge mellom 10 og 35 år. Tre av mødrene er andregenerasjonsinnvandrere, og de har nær familie (foreldre, søsken) eller annen slekt i Norge. To av de kvinnene hadde tre barn, en hadde to barn og to hadde fire barn. To av de fem mødrene hadde arbeid, to var student og en var hjemmeværende.

Det er også viktig å tilpasse informasjonen til deltakerne når det gjelder alt fra språk, alder og kulturell bakgrunn. Personvernombudet anbefalte at informasjonsbrevet burde oversettes til morsmål for å sikre forståelse. Siden en del informanter ikke behersker godt norsk, var det nødvendig. Informasjonsbrevet var formulert med et enkelt og hverdagslig språk med tanke på at alle de potensielle informantene skulle kunne skape seg et bilde av hva det innebar.

4.2.2 Intervjuguide

For å få informasjon om de viktige temaene som skulle belyses, valgte jeg å utarbeide en intervjuguide. En intervjuguide er et nyttig verktøy for å sikre at man stiller spørsmål innenfor de områdene man har til hensikt å kartlegge. Jeg hadde på forhånd utarbeidet to intervjuguiden en for lærere og skolens rektor den andre var for foreldre. Dette for å sikre nok bakgrunnskunnskap om temaene før intervjuguiden ble laget.

I denne guiden samlet jeg spørsmål som jeg hadde knyttet til problemstillingen min. For å utdype disse temaene besto denne også av en rekke underspørsmål under hvert tema. Jeg måtte ta hensyn til å være bevisst på lage en intervjuguide som var mer åpen for de intervjuedes egne refleksjoner hvor jeg som intervjuer kunne fange opp fenomener jeg oppfattet som viktige for den intervjuede. «Et godt intervju spørsmål bør bidra tematisk til å produsere kunnskap, og dynamisk med å skape en god intervjuinteraksjon.» (Kvale, 2007:77) Det er ikke nødvendig å følge intervjuguiden til punkt og prikke, det kan også godt hende enkelte svar åpner for nye spørsmål. Gjennom åpningsspørsmålet ville jeg få informanter til å dele sine egne fortellinger om temaet, og få høre deres tanker og refleksjoner. Men det kan være viktig at en i løpet av intervjuet får dekket de områdene som er tatt med i intervjuguiden.

4.2.3 Gjennomføring av intervjuene

I oktober 2015 tok jeg kontakt med tre aktuelle lærere, skolens rektor og kurdiske foreldre. Alle stilte seg positive til å delta i en intervjusamtale med utgangspunkt i et felles interessefelt. Alle samtalene ble gjennomført i november. Informantene ble informert om tema og problemstilling før de svarte endelig ja til å delta. Rekrutering av informantene skjedde gjennom skolen. Det ble sendt ut brev til informantene med mer informasjon om forskningsprosjektet, og avtalte tid for samtale med hver enkelt informant. I brevet informerte jeg nærmere om formålet med prosjektet, om at vedkommende hadde all rett til å reservere seg fra å svare på samtlige spørsmål. Informantene ble informert skriftlig om at alt som ble sagt i intervjuet var underlagt taushetsplikt. Skulle jeg velge å sitere noen av informantene ville det være anonymt. Intervjuet bør foregå et sted hvor man ikke blir forstyrret. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på skolen på dagtid. Jeg hadde i forkant av intervjuene fått utdelt rom hvor vi kunne gjennomføre intervjuene og prate uforstyrret. Før intervjuet har jeg sjekket at det tekniske utstyret fungerer. Jeg fortalte at jeg skulle ta opp samtalen på lydbånd. Alle informantene godtok dette, bortsett fra en siden informanten ikke var komfortabel med dette. Jeg hadde også med meg notatblokk, der jeg tok notater underveis.

Begynnelsen av intervjuet er alltid viktig for å skape tillit og en felles forståelse for hva intervjueren ønsker å få vite noe om.

Kvale sier:

Intervjuets første minutter er alltid avgjørende. Intervjupersonene ønsker å vite litt om intervjueren før de går med på å snakke fritt utlevere seg overfor en fremmed.

Kontakten oppnås gjennom å lytte aktivt, og gjennom at intervjueren uttrykker interesse, for forståelse og respekt for det den intervjuede sier. Samtidig er intervjueren avslappet og viser klart hva han eller hun ønsker å vite. (Kvale, 1997: 75)

Jeg var også opptatt av å gjøre informantene trygg ved å si at det ikke fantes noen rette eller gale svar, men at jeg bare ville høre tankene personen hadde om temaet. Intervjuet med lærerne og skolens rektor opplevdes naturlig siden vi kjenner hverandre fra før. I tilfeller der jeg ønsket mer informasjon stilte jeg oppfølgingsspørsmål og forsøkte å oppmuntre dem til å fortelle mer. Man bør ha avtalt intervjuets lengde på forhånd, slik at respondenten er forberedt på hvor lang tid prosessen tar. Mot slutten av intervjuet kan kanskje informantene lure mer på hva som er hensikten med intervjuet og hvordan det skal brukes. Det er vanlig å avslutte intervjuene med å gi informantene muligheten til å stille spørsmål eller ta opp ting som hun/han føler ikke er blitt utdypet nok under intervjuet.

4.3 Fokusintervju

Fokusintervju er en kvalitativ datainnsamlingsmetode hvor en gruppe mennesker intervjues samtidig. Gjennom uformelle samtale får gruppedeltakerne anledning til å diskutere ett eller flere forhåndsbestemte spørsmål, med en gruppeleder/moderator. Fokusintervju produserer data som gir innsikt i folks følelser, holdninger og forståelse av virkeligheten. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er meningsutvekslingen målet i et fokusintervju. Det er forskeren som bestemmer temaet og emnene som det skal være fokus på. En fokusgruppe skal vanligvis bestå av seks til ti informant. Fokusgruppen velges på bakgrunn av at deltagerne har noe felles. I denne undersøkelsen har gruppen felles at de er kurdiske fedre som har erfaring med norsk skolen. Fokusgruppe bestått av 10 kurdiske fedre. Jeg har av noen grunner gjort et utvalg bestående utelukkende av fedre. Ett poeng er at i begynnelsen av utvalget bestemte jeg meg å intervju kurdiske mødre siden de er omsorgspersonen og tilbringer mye tid med sine barn. Så tenkte jeg at hvorfor velger jeg å intervju kun mødre, og ikke fedrene? De har kanskje andre synspunkter om temaene jeg undersøker i. Det kunne være interessant å høre

hva de tenker om integrering, språklæring og deres barns framtid og hvilken erfaring de har med skolen. Alt er nyttig for mitt prosjekt. En annen grunn er at gjennom fokusintervjuene ville jeg synliggjøre kurdiske fedre og vise at de også har en stor rolle i samarbeid med skole og deres barnas liv. Før fokusintervjuet fant sted tok jeg kontakt med en del fedre gjennom telefon for å informere dem om intervjuet og hvordan dette skulle gjennomføres. Alle informanter var villig til å være med fokusintervju. Til intervjuet valgte jeg å bruke skolens møterom.

Jeg har innledet intervjuet med uformell prat for å varme opp respondentene, vi pratet løst og fast slik at informantene skulle føle seg komfortable, jeg ordnet kjeks og drikke til dem for å skape en avslappet atmosfære. Etter hvert introduserte jeg masterprosjektet mitt på nytt og minnet dem på at samlingen skulle vare i ca.1 timer inkludert småpauser. Under intervjuet måtte jeg hjelpe informantene til å holde fokus innen det valgte temaet. Dette var viktig fordi at samtalen ellers kunne skli litt for mye utenfor tema da informantene hadde mye å si. Jeg stilte spørsmål, og lot fedrene diskutere, noe som gav rom for en interessant dialog. En stor fordel ved å bruke fokusgruppeintervju i denne sammenhengen, var at de deltakerne kjente hverandre fra før og derfor turte å diskutere og dele ting de ikke ville tatt opp i møte med fremmede. «Moderatorens oppgave er å skape en velvillig og åpen atmosfære, der man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnene som er i fokus» (Kvale 2009:162). I etterkant vil jeg betegne intervjuet som ganske vellykket siden samtalen gikk ganske flytende, på den andre siden var det en utfordring å få uttalelser fra alle informantene da en del av informantene virket mer aktive og engasjerte enn de andre.

Fokusintervjuet var omtrent 1time, slik at deltakerne unngått å bli trøtt eller gå lei. Under timen konsentrerte jeg meg som møteleder om hva informantene sa for ikke å gå glipp av de viktige poenger som er verdt å følge opp. Jeg har brukt samme intervjuguiden som var utformet til enkeltintervjuene, men jeg forberedte meg selv på en litt annen måte. Gjennom lydopptakene fikk jeg tilgang til alt som ble sagt i fokussamtalene. Alle lydbåndene ble transkribert og analysert. De transkriberte intervjuene ble på 30 sider.

4.4 Transkribering og bearbeiding av data

Siden intervjuet ble tatt opp på lydbånd, blir intervjuet transkribert fra muntlig til skriftlig form. Dette kan være en tidkrevende prosess, men nyttig fordi man kommer inn i materialet og man begynner analyseprosessen. «Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse.» (Kvale, 1997:105). Alle intervjuene ble transkribert i bokmålsform. Meningsinnholdet i samtalen kan forsvinne når vi overfører fra talespråk til skriftspråk. Jeg har valgt å skrive sitatene fra norske informanter i korrekt skriftlig form, på bokmål for å gjøre teksten mest mulig lettlest. De kurdiske informantenes sitater ble skrevet på morsmålet. Jeg hørte under transkriberingen gjennom hver setning flere ganger, for å unngå at meningsinnholdet i informantenes uttalelser forsvant i teksten. Samtalene varte mellom 50 og 70 minutter og de transkriberte intervjuene ble på mellom 10 og 20 sider. Jeg transkriberte ord for ord, og tok med latter og lignende. Jeg opplevde at gjennom å transkribere så kom jeg nærmere inn på det empiriske materiale, og det gav meg et godt utgangspunkt for å analysere og tolke funnene. Materialet fra fokusgruppen ble transkribert på samme måte som de individuelle intervjuene

4.5 Forskerrollen og etiske vurderinger

Relasjonen mellom forskeren og informanten er vesentlig viktig i forskerrolle. I møte med informanter handler om det at forskeren skal behandle alle med respekt samt verdighet og ikke gradere personene etter for eksempel kjønn, utdanning, sosial status, alder eller funksjonshemming. Forskeren møter forskningsetiske utfordringer når ulike normer og verdisystemer kommer i konflikt med hverandre. Disse utfordringene kan være blant annet sensitive temaer, nærhet og distanse, analyse og tolkning.

Som forsker lyttet jeg godt og forsøkte å sette meg inn i informantenes tanker og meninger om de ulike temaene for å minimere av min forforståelse. I slike intervjuer er det vanskelig å holde seg helt nøytral. Jeg opplevde det også som en utfordring at lærerne og rektoren visste om min sosiale, kulturelle og yrkesbakgrunn. Dette var positivt med tanke på tillitsforholdet mellom dem og meg selv som intervjuer, men det gjorde det ekstra komplisert i forhold til det å være nøytral. Jeg var bevisst på at mine egne holdninger og verdier ikke skulle være styrende i intervjusamtalene. Forskerens tilstedeværelse som observatør eller intervjuer kan påvirke den observerte atferden og svarene som gis. Derfor bør forskeren bruke sin erfaring til å gå inn i en forsinknings prosess med utforskning og bearbeiding av sensitivt materiale. Det bør skapes et rom for en åpen dialog med deltagerne når slike temaer oppstår.

I all forskning er det viktig at forskeren har bevisste etiske holdninger til sin forskning slik at informantenes personvern ivaretas. Jeg har gjennom hele undersøkelsen hatt fokus på etikk, både i forhold til informantene jeg har vært i kontakt med og i forhold til undersøkelsen som en forskningsprosess. Etter godkjenning fra NSD har jeg gjentatt for informantene litt av den informasjon som hadde fremgått i det tilsendte informasjonsbrev, om min taushetsplikt, samtykke, anonymisering av informantene i prosjektet, og at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet. Forskningsetiske komiteer (2006:12) sier at: «De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjekt et og av hensikten med forskningen.»

Under intervjuet har jeg minnet om at det er frivillig å delta, og deltakeren kan trekke seg underveis om det skulle være ønskelig. Videre står deltakeren fritt til å unnlate å svare på spørsmål om det er ønskelig. Jeg vil ta opp intervjuet på bånd, og alt av informasjon vil bli anonymisert i all rapportering fra studien, slik at alle opplysninger som blir brukt i oppgaven ikke skal kunne identifiseres med deltakerne. Opplysningene som blir tatt opp på bånd, blir transkribert og slettet fra båndet etter at det er skrevet ut. Det foreligger et krav om informert samtykke. Det vil si at informantene skal få beskjed om hva som skjer under intervjuet og hva det skal benyttes til. «Det er flere sider ved det å få informert samtykke fra mulige deltakere. For det første må du gi ærlig informasjon om undersøkelsens formål og omfang...».

Hammersley M og Atkinson P.(1996:136). I min undersøkelse har deltagerne undertegnet et skriftlig informert samtykke før de individuelle intervjuene Jeg har også bedt om tillatelse til å benytte meg av båndopptaker.

4.6 Validitet

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet i forhold til konkrete problemstillinger. Dette er knyttet til hvorvidt undersøkelsen virkelig måler det den har til hensikt å måle. I oppgaven tar jeg i bruk ulike kilder for å belyse den nevnte problemstillingen. Jeg har valgt å kombinere fokusintervju og enkeltintervju, fordi et enkeltintervju skulle gi meg dyp innsikt i en enkeltpersons holdninger, tanker og følelser. Et fokusintervju kunne gi meg mulighet til å vite hva en gruppe av mennesker kan bli enige om, hva kan de ikke bli enige om og hvordan argumenterer og forhandler de med hverandre? Med fokusintervju kunne jeg i tillegg til avdekke noe som man ikke kan med enkeltintervjuer. Begge metoder, både fokusintervju og enkelt intervju utfyller hverandre. Både enkelt- og fokusintervju ga meg mulighet å høre flere

informanter sine erfaringer tanker og følelser, slik at det kunne bli et bredest mulig grunnlag for meg å analysere og drøfte ut i fra.

Valg av informanter er et viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Alle informantene mine var reflektert i forhold til tema. For å kvalitetssikre oppgaven min sjekket jeg om jeg hadde forstått informantene rett. Det gjorde jeg ved å svare med deres siste uttalelse for å sjekke om jeg hadde hørt og oppfattet dem rett, og om de ville utdype videre. Siden informantenes opplevelser og erfaringer ligger til grunn, har jeg vært nøye med at jeg har gjengitt informantenes utsagn i analysen av datainnsamlingen. Selv om teori ikke er en metode, er teori en viktig del av feltarbeidet. Jeg har anvendt noe teori om temaene som undersøkes og forskningslitteraturen som finnes på området før jeg har begynt å gjennomføre intervju undersøkelsen. Som forsker på eget felt, hadde jeg både teori- og erfarings basert kunnskap på et annet nivå enn om forskningen hadde dreid seg om et helt ukjent felt. Min yrkesbakgrunn og morsrolle gjør at jeg har klare forestillinger om hva en skole er, jeg har som tospråkliglærer samarbeidet med foreldre i ulike sammenhenger og har selvfølgelig en tanke om foreldre-hjemsamarbeid. Mitt syn vil nok også være preget av den teoriforståelse jeg har tilegnet meg gjennom masterstudiet. Det vil være vanskelig ikke ta med seg forforståelsen inn i en forskningsstudie, men det er viktig å være seg den bevisst. I denne forbindelsen har jeg vært bevisst på at jeg ikke skulle blande min rolle som forsker, lærer og innvandrers, slik at jeg ikke lar min egen forforståelse påvirke min funn. Slike erfaringer kan være både en styrke og en svakhet i forskningsarbeidet. Vår forforståelse kan være en styrke når vi undersøker et fenomen som vi har kjennskap til. Dette hjelper oss til å forstå informantens situasjon, og min erfaring kan derfor bidra til å bekrefte den forståelsen forskeren utvikler. Det ligger en utfordring i det at forskeren har en nærhet til forskningsområdet. Det kan skape en blindhet hos forskeren, som kan føre til at noe kan bli tatt for gitt. Det er derfor viktig å være seg bevisst om egen bakgrunn og teoretisk innsikt påvirker resultatene i en bestemt retning. Det er vesentlig hele tiden å ha et kritisk blikk på egen prosess.

4.7 Analyse av datamaterialet

Etter at jeg var ferdig med lesing av alle intervjuene, valgte jeg å analysere mine data gjennom en temasentrert tilnærming. Jeg har gjort dette med utgangspunkt i min problemstilling, forskerspørsmålene mine og måten intervjuguiden er bygd opp. Temasentrert tilnærming innebærer å sammenligne informasjon fra alle informantene om et tema eller et forskningsspørsmål, og for så å gå i dybden på de enkelte temaene. Dataene som jeg samlet

ved intervju vil delvis bli fremstilt gjennom gjengivelser av uttalelser, og delvis gjennom utdrag av direkte sitat fremhevet ved hjelp av anførselstegn. Anførselstegn blir brukt for å skille mellom det som ordrett blir sagt og det som er mine gjengivelser av tale.

Først fant jeg alle utsagn som passer til problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine. Prosessen videre var å samle utsagn som naturlig passer sammen i forskjellige hovedkategorier og underkategorier gjennom en meningsfortettingsprosess. (Fossåskaret, Fuglestad og Aase, 1997:20)

Kapitel 5

5.0 ANALYSE

5.1 Innledning

I den temasentrerte analysen og den påfølgende meningsfortettingen av datamaterialet kom jeg fram til tre hovedkategorier som jeg mener trer frem som samlende og sentrale for det informantene fortalte og som uttrykker analysens hovedfunn. Den første har tittelen «integrering». Denne kategorien setter fokus på informantenes forståelse av hva integrering innebærer og hvorfor kurdere foretrekker å bo tett sammen. Den andre kategorien som har tittelen «språkinnlæring», beskriver utfordringer i forhold språklæring og hvilke tiltak skolen har. Informantene fokuserer på morsmålets betydning og tospråklig situasjon. Den siste kategori som har tittelen «foreldresamarbeid» fokuserer på hvilke erfaringer kurdiske foreldre har gjort seg i møte med den norske skolen, hvordan samarbeidet fungerer mellom hjemmet og skolen og hvilke utfordringene skolen har i forhold til samarbeid.

5.2. Integrering

5.2.1 Integrering handler om jobb, utdanning, fritid og god språkferdigheter

Hovedspørsmålet var «*Hva innebærer begrepet integrering?*» Alle mødrene var enige om at for å delta i storsamfunnet må man ha en jobb, og beherske norsk. De mente at de to momentene er viktig for å føle seg som et medlem av samfunnet. En del mødre mener at de er integrert i det norske samfunnet og føler ikke seg utenfor. Den gjenværende delen mener at nordmenn er reserverte og at de ikke tar imot innvandrere med åpne armer. En mor forteller at det første året i landet etablerte hun nettverk gjennom det kurdiske miljøet.

Mor, 40 år sier:

Det var lettere for meg å ta kontakt med mennesker som kan språket mitt og kjenner de kulturelle kodene mine. Jeg unngikk på en måte å føle stress. Dette endret seg først da jeg begynte å delta i arbeidslivet. Der ble jeg kjent med nordmenn og skaffet meg et nytt nettverk.

Moren mener at det miljøet hun kom inn i på den arbeidsplassen åpnet muligheten for å bli kjent med folk.

Mor sier, 38 år:

For meg var det skolen som var åpningen for å skape nære relasjoner til nordmenn. Jeg ble gjennom de relasjonene kjent med enda flere norske venner. Jeg vet det ikke lett å skaffe et nettverk i den nye landet, men vi må prøve...

Noen informanter mener at kurdere selv må ta initiativ til å delta i aktiviteter og situasjoner for slik å lære hvordan en skal opptre og håndtere det som skjer i samfunnet.

Mor, 32 år sier:

Det å lære å kjenne det norske samfunnet er en prosess som vil ta lang tid. Man må delta i borettslagsmøter, dugnad, og skole og idretts sammenhengende arrangementer for å bli kjent med det norskesamfunnet. Det er ikke enkelt, men det er mulig ...

Mor på 33 år sier:

Jeg vet det er utfordrende og til tider slitsomt, men siden kurdere er fast bestemt på å fortsette å bo her i Norge er dette noe de må ta ansvar for å lære seg. Arbeid eller skole er ikke nok til å bli kjent med den norske samfunn, det er viktig å bruke tid utenom skolen eller arbeid for å lære seg å forstå det norske samfunnet. De bør bruke tid på å lese aviser og bøker og se på norsk tv. Å være oppdatert på nyheter gir muligheten for å vite hva som skjer i landet de bor i.

Mor, 32 sier:

Det er veldig mye som vil gå lettere hvis kurdere lærer seg norsk. De kommer ikke innenfor hvis du ikke kan språket, de vil ha det ganske tøft hvis de ikke snakker norsk. For å kunne kommunisere godt med nordmenn er kurdere avhengig av å kunne norsk.

Alle mødrene reagerte negativt på at nordmenn vil flytte fra bydelen deres.

Mor, 40 år sier:

Da vi kom, var det mange norske som bodde her, men nå er det veldig mange kurdere her. Vi har god kontakt med naboer og de er både norske og kurdere. Jeg skjønner ikke hvorfor nordmenn vil flytte her ifra. Det er ingenting negativt med bydelen vår. Jeg tror det har skjedd mye i det kurdiske miljøet i løpet av årene gått. Tanker om at kvinner skal være hjemme har endret seg mye. Nå er det mange kurdisk kvinner som jobber, tar utdannelse og får færre barn. Vi begynner å bli mer norske.

En annen mors utsagn forsterker dette. «Jeg definerer meg som kurder-norsk. Jeg har kanskje vært mer i Norge enn jeg har vært i Tyrkia nå etter hvert. Jeg legger til at jeg har to land, jeg hører til Norge og jeg er født i Tyrkia. Jeg har to språk, jeg har kurdisk og norsk. Sånn tenker jeg.»

5.2.2 Integrering må være en gjensidig prosess mellom majoriteten og minoritetene

De informantene som mente at de ikke hadde kontakt med folk med norsk bakgrunn, mente dette fordi de opplevde nordmenn som lite pratsomme og lite åpne. De mener nordmenn som bor i denne bydelen har fordommer i forhold til kurdere.

En mor, 47 år sier:

Noen bare sier hei og andre sier ingen ting. I Tyrkia når man flytter til et annet sted, er det først naboene som kommer og ønsker velkommen. I Norge er det ikke slik. Det jeg føler er at nordmenn ikke lett å komme inn på. De er litt annerledes fra oss ... Det er sånn det føles.

Når jeg spør henne om hun har norske venner forteller hun at det er vanskelig for henne å komme i kontakt med nordmenn. Hun sier «Jeg har ingen norske venner i omgangskretsen min. Når jeg spør henne hvorfor det er slik, forklarer hun dette med at det er vanskelig å komme i kontakt med nordmenn siden de virker kalde.» En annen mor sa «Den eneste kontakten jeg har med norske naboer er å si «hei» ikke noe mer enn det.»

For lite språkkunnskaper ble forklart som en viktig årsak til at mange ikke er integrert godt i storsamfunnet på tross av ønske om det. En del av informantene fortalte at manglende språkkunnskaper er en stor utfordring på flere måter ved deltakelse i samfunnet. Noen av dem sa at det var vanskelig å lære seg språket på grunn av lite skolegang fra hjemlandet eller manglende muligheter til å praktisere det. De mener at det er veldig slitsomt å snakke på norsk siden de har så begrenset språk. En informant sa: «Det tar ofte lang tid å forklare ting på et språk du ikke kan godt, jeg prøvde å lære norsk, men det er ikke enkelt å gjøre det i voksen alder.»

Mor, 32 år sier:

Det er veldig mye som vil gå lettere hvis kurdere lærer seg norsk. De kommer ikke innenfor hvis de ikke kan det norske språket. Kurdere har ikke nok vilje til å integrere seg. De vil ikke gå på kurs, de vil ikke gå på skole. Jeg liker ikke sånt, jeg mener at man uansett må være litt aktiv i forhold til jobb eller utdanning.

5.2.3 Integrering handler om felleskap tilhørighet og trygghet

Det er flere grunner til at kurdere bosetter seg tett i denne bydelen. I følge alle informantene er en av de viktigste grunnene for dette at bydelen er et område hvor de kan møtes med andre som deler deres kultur og forståelse. De mener at bydelen de bor i er som en liten landsby hvor innbyggerne er vennlige, hjelpsomme og lojale mot hverandre.

Mor, 33 år sier:

Jeg vet at vi alltid har noen rundt oss som kan hjelpe og som passer på. Og det er trygt å vite... en føler seg aldri alene her. I denne bydelen kjenner vi hverandre og vi kan hjelpe hverandre når vi har behov. Denne følelsen kan ikke beskrives med ord.

En del informanter forteller at de føler seg trygge i forhold til området de bor i, selv om etnisk norske framstiller det som et mindre bra område. De mener at de fleste kurdere arbeider, samarbeider med skolen så godt som de kan, og følger opp barna sine på mange ulike områder. Når jeg spurte informantene om de ville flyttet til en annen bydel om de hadde hatt muligheten, svarte alle at de var usikre på om at nordmenn hadde ønsket dem velkommen. En informant ga uttrykk for at de vet om noen kurdiske familier som har flyttet til andre bydeler, og har ikke følt seg velkommen.

Mor 33 sier:

Nordmenn som ikke har kjennskap til innvandrere har fordommer. De vil ikke etablere en relasjon med kurdere. Selv om jeg er født og oppvokst her, snakker flyttende norsk og har god kontakt med norske naboer, tør jeg ikke å flytte til en plass uten kurdere.

Mor, 40 år forsterket dette med å si:

Jeg behersker norsk, jeg har jobb og førerkort ... jeg står på mine egne bein, men likevel vil jeg ikke flytte herifra fordi kurdere setter stor pris på mellommenneskelige relasjoner. Jeg kan ringe en av kurdiske naboene mine når jeg har behov, vi er som en familie dette gir trygghet. Jeg vil ikke miste denne tryggheten

Selv om mødrene har ulike meninger om å delta i storsamfunnet og det å ta initiativ til å bygge relasjoner med nordmenn, var de aller fleste mødrene enige om at deres barn bør ha norske venner både på skolen og utenfor. De mener at det er viktig at deres barn bygger relasjoner med norske venner både fra skole og fra andre sosiale arenaer for å lære seg godt norsk. En informant sa «Jeg ønsker at barnet mitt leker med norske venner både på skolen og utenfor skolen. Jeg vil ikke at hun bare leker med kurdiske barn, da lærer hun seg ikke godt nok norsk.»

Det som er felles oppfatning blant alle mødrene var at manglende språk gjør at kurdiske barn opptrer som en gjeng eller gruppe og utelukker seg selv.

En mor, 38 sier:

Jeg vil at læreren kan etablere vennegrupper, der kan barna samarbeide eller leke både med norske barn og andre minoriteter. Barnet mitt vil leke med norske barn, men hun sier norske barn snakker veldig fort og bruker mange ord som ikke hun skjønner. Dette gjør at hun trekker seg tilbake.

Mor 47 år sier:

Barnet mitt har både norske og kurdiske venner, men jeg hører ofte fra naboene mine at norske barn ikke vil besøke kurdiske barn som ikke har norsktalende foreldre. Dette gjør at kurdiske barn velger å være med kurdiske som er tilgjengelig for dem.

En mor, 33 sier:

Barna mine har mange norske venner. Jeg er veldig opptatt av mine barn skal føle seg en naturlig del av majoriteten... Jeg har stor interesse for å være med å se på barna mine når de spiller fotball og håndball, men jeg ser ikke ofte at kurdiske foreldre stiller opp for sine barn på fotball og håndballbanen. .. kurdiske mødre prioriterer husarbeid i stedet for å følge sitt barn til trening eller kamp.

5.2.4 Integrering handler om å finne den gode balanse mellom egen kultur bakgrunn og det norske storsamfunnets verdier, normer og levemåte

Når jeg spurte hvilke utfordringer de har i forhold til kulturelle forskjeller var det felles for alle mødrene at utfordringene knyttet til å være foreldre mellom to kulturer er mange. Det er en stor andel av foreldre som ønsker både å orientere seg etter den norske kultur og norske tradisjoner, samtidig som de også ønsker å leve etter foreldrenes opprinnelige kultur og tradisjoner.

Far, 32 år sier:

Vi er klar over at våre barn vokser opp i en annen kultur enn våre opprinnelige, en kultur med andre normer, regler og verdier enn vi er vant til. Jeg bekymrer meg for at sønnen min får påvirkning fra venner og kjente og glemmer sitt opphav

Vi får høre en far, som forteller: «Jeg hadde tenkt at jeg skulle jobbe her og tjene litt penger og så reise tilbake. ... og plutselig så begynte ungene på skolen, plutselig så er de voksne, så de ikke ville reise tilbake til Tyrkia siden de ser Norge som sitt land.» En annen far forsterker dette bilde med å si:

Mine barn ser Tyrkia som ferieland, de trives godt her i Norge, de sier at Norge er deres hjemland... Mine barn liker norsk kultur, julegave, påskeegg, de synes det er veldig morsomt å ha sånne aktiviteter på skolen. Vi er ikke imot det, de bor her, de skal selvfølgelig lære både norsk kultur og sin egen kultur.

Etter analysen av enkeltintervjuet viser funnene fra undersøkelsen at lærere og rektor legger vekt på at kurdiske elever kan bevare sin egen kultur og språk samtidig som de tilpasser seg til norsk levesett.

Lærere og rektor sier at integrering handler om å synliggjøre barnas kultur og religion. Da jeg spurte rektor og lærere hvordan de kan synliggjøre barnas religion og kultur med tanke på det flerkulturelle perspektivet sa lærer, 55 år:

Vi jobber med ulike religioner på hvert trinn, der vi på en måte synliggjøre felleskap i forhold til de religionen vi har. Vi har noe som heter skolens vennskap uke, der hele skolen var på besøk i ulike gudshus.

Skolen sin oppfatning av hva som er integrering vil ha stor betydning for skolens flerkulturelle perspektiv. Rektor beskriver integrering slik:

Integrering er å føle tilhørighet til felleskapet. Det ideelle er at integrering blir på en naturlig måte. Det er gjensidig ansvar, både det norske og kurdiske folk bør være aktiv for å finne tilhørighet til hverandre.

Lærer, 47 år sier:

Integrering er ikke noe bare kurdere skal jobbe med, vi i majoriteten har også ansvar for det. Vi nordmenn er ofte lite flinke til å inkludere minoriteter...

Viktigheten av å ha et ressursperspektiv kommer tydelig frem hos skolens rektor som forsterker inntrykket ved å si:

Kurdere som bor her er veldig åpne, varme og gjestfrie. Jeg får et veldig nært forhold til dem. Som skole er vi klar over at vi har en del integrerings og språkmessige utfordringer, vi har så mange i samme språkgruppe. Det er en utfordring i forhold til integrering at mange søker sammen og har lite nettverk inn mot det norske. Slik at forsinkes språkutviklingen vi har standarder på skolen og vi jobber aktivt med det. Vi ser den kurdiske gruppen som en ressurs, ikke som et problem.

Lærer 47år sier:

Det er viktig at man skal få lov å ha med seg den kultur og religion som ligger i familien... man skal ikke glemme hvor man kommer fra, det er viktig for identitetsutvikling.

Tospråkliglære, 42 år sier:

Det er viktig at barna fra andre kulturer oppsøker norske familier, at de gjør lekser sammen, leker sammen, spiller fotball sammen og er med på bursdagsselskap til hverandre i det hele tatt at de deltar på tvers av kultur og religion.

I spørsmålet om hvordan de arbeider med integreringen, svarte lærere at de har ordninger som skal synliggjøre minoriteter i skole.

Lærer, 47 år sier:

Vi har samlingsstund en gang i uka, der elever viser sin egen kultur gjennom dans, musikk sang, eventyr.. vi leser eventyr på mange språk. I tillegg til det har vi en ordning der vi av og til inviterer forelder til å lage mat fra de ulike kulturer, de tar med seg nasjonaldrakter for å synliggjøre minoriteters foreldre og barn. Integrering er en av de største utfordringene for oss lærere... Jeg anbefaler at de kurdiske barna deltar aktivt i fritidsaktiviteter, der kan de møte med norske barn og de tilegner seg mer norsk..

5.3 Oppsummering

Funnene viser at nøklene til integrering i det norske samfunnet ligger i å delta i arbeidslivet og å ha gode norskkunnskaper. En del kurdiske informanter syns at det er kurdernes ansvar å lære seg språket, ta utdanning, komme seg i jobb og delta i norsk samfunnsliv mens andre mener at storsamfunnet også har ansvar for å sørge for at alle får muligheter til å integrere seg. Informantene mener at skole og arbeidsplass er gode arenaer for å bli kjent med nordmenn og etablere et norsk nettverk. Et annet funn er at kurdere finner tilhørighet hos sine egne på grunn av felles kultur og språk. Det er felles med alle informantene er at de trives godt med å bo i denne bydelen tett sammen. Empirien bekrefter at ferdigheter i norsk språk anses som svært viktig for å kunne bli integrert. Foreldrenes uttalelse tyder på at en av de største utfordringene er språk og dette er en viktig forutsetning for at kurdere skal oppleve tilhørighet til storsamfunnet. Kurdiske foreldre ønsker at deres barn bygger relasjoner med norske barn både på skole og i fritid. Informantene mener at manglende norsk gjør at kurdiske barn utelukker seg selv. Funnene viser at skolen ser både kurdiske elever og foreldregruppen som ressurs. Når det gjelder å oppdra barn mellom to kulturer er de stor sett opptatt av å ivareta verdier fra hjemlandet, men de er også åpne for å tilpasse seg det norske samfunnet. De gir uttrykk for at de ønsker å velge det beste fra to verdener. Utsagnene både fra lærere og rektor viser at skolen setter i verk tiltak som synligjør kurdernes språk, religion og kultur.

5.4 Språklæring

Funnene fra både enkeltintervju og fokusintervju viser at kurdiske foreldre ser morsmålet som en hindring for å tilegne seg tilstrekkelige norsk. Noen foreldre fortrekker å snakke bare norsk hjemme, andre bruker begge språk når de kommuniserer med barna sine.

Far, 42 sier:

Mine barn snakker norsk hjemme, men de forstår kurdisk. Vi ser på tyrkisk tv hjemme, dette gjør at barna lærer tyrkisk veldig fort. De forstår tyrkisk og kurdisk, og snakker norsk. Selv om mine barn snakker norsk hjemme mener skolen at de har dårlig ordforråd og at de ikke forstår bokinnhold og tekstoppgaver.

Far, 33 sier:

Vi vet at å lære norsk er viktig for skolearbeid, derfor snakker vi mest norsk hjemme. Men i følge læreren har de dårlig ordforråd. Hva kan vi gjøre? Vi kan noen ganger bli lurt til å tro at barnas norsk er bra, fordi barnet snakker flytende, og er god på dialekt. De bruker norsk hjemme, snakker både med meg og søsknene sine. Vi hører at ordene er der, men oppdager kanskje ikke at forståelsen ikke er der. Datteren min snakker bra norsk, men læreren hennes sier at hun forstår ikke når hun leser bok eller gjør leksene. Jeg skjønner ikke hvorfor det blir sånn. Hun snakker norsk hjemme ... vi vil at hun lærer seg norsk fort.

En mor sier: «Datteren min bruker både norsk ord og kurdiske ord i en setning. Hun erstatter ord som ikke finnes i det kurdiske språk med norsk. Hun klarer ikke å utrykke seg på et språk. Vennene hennes bruker også begge språk. Det blir litt merkelig når de snakker sammen. »

Far, 48 år sier:

Mange kurdiske familier ser på tyrkisk tv hjemme, norsk tv er ikke tilgjengelig for barna. Da lærer de ikke ordentlig norsk. Jeg sier til kona mi at når jeg er på jobb bør hun og barna se på norsk tv, det er både for å lære norsk og for å vite hva som skjer i Norge. Men hun sier det er lettere å følge tyrkiske programmer enn de norske programmene.

Det alle informantene har opplevd er at skolen fremhever barnas tospråklighet. De mente at alle lærere oppfordret foreldrene til å snakke kurdisk med barna sine. Rektor ga uttrykk for dette.

Rektor sier:

Som skole anbefaler vi sterk at foreldre snakker morsmålet sitt hjemme. Vi ser at morsmål har positiv effekt for å lære norsk. Hvis du behersker morsmålet godt så lærer du fortere et nytt språk.

Lærer, 47 år, sier:

Vi har tett samarbeid med tospråkliglærere og det er ikke så vanlig på andre skoler. I dette samarbeidet jobber tospråkliglærere inn på team, der vi avklarer hva er elevene trenger kunnskap om, hva de trenger hjelp til, i forhold til forståelse og i forhold til språk utvikling.

Lærere og rektor trekker frem morsmålet som noe de synes er viktig, eller det viktigste å bevare fra sin opprinnelige kultur.

Lærer, 47 år sier:

Vi anbefaler at barna skal snakke norsk når de er på skolen fordi at norsk er felles språk i skolen. Det er foreldrenes oppgave å vedlikeholde det kurdiske språket hjemme fordi det er viktig å ha morsmål for å tilegne seg et nytt språk. Vi oppfordrer foreldre til at kurdiske elever skal ivareta morsmålet sitt. Vi argumenterer med at hvis at de har godt morsmål så er det lettere å lære seg norsk.

En lærer, 55 år forteller:

Den største utfordringen i forhold til den kurdiske elevgruppe er språk. De har et språk som ikke er anerkjent fra hjemlandet og det er heller ikke et skriftlig språk. Kurdiske elever sliter med å tilegne seg norsk. Det er kanskje fordi at de er så mange og de bruker morsmålet i hverdagen, både på skolen og hjemme, det gjør at det norske språket blir nedprioritert.

Rektor sier:

I prinsippet så skal elever fra 1-4 klasse få lese og skriveopplæring i sitt morsmål. I kurmandji så fungerer ikke det så godt fordi at kurderne fra Konya provinsen kan morsmålet sitt kun muntlig. Sånn at vi jobber med tospråklig fagopplæring i større grad både inne og ute av klasserommet. Vi har også tospråklig fagopplæring utenfor undervisnings tid. Det som vi har god erfaring med tospråklig fagopplæring kan ligge utenfor undervisningstid for å koble barna til hva som skjer neste dag eller neste uke. Vi må se hva barna får mest utbytte av.

Rektor forsterker dette bildet med å si:

Vi er hele tiden på jakt etter gode og riktige tiltak for våre elever. Vi har et godt samarbeid med barnehagene her i området for å utvikle barnas grunnleggende språkferdigheter. Vi jobber med «bedre språk prosjektet». Dette er et prosjekt som handler om å utarbeide en helhetlig og systematisk språkopplæring i tett samarbeid mellom barnehagene og skolene. Vi videreutvikler oss i «Sjangerpedagogikk», noe som viser seg å være spesielt gunstig for flerspråklige elever. Sjangerpedagogikk er en måte å undervise eksplisitt for å gi elevene tilgang til skolespråket. Alle elever må kunne mestre fagspråk for å lykkes i skolen. Den er en systematisk opplæring som hjelper unge til å skjønne hvordan språket er bygget opp.

Tospråkliglærer sier:

Kurmandji er et minoritetsspråk i Tyrkia, det er ikke verdsatt og ikke et utdanningsspråk i Tyrkia. Det er derfor vanskelig å gi skriftlig undervisning i kurdisk til våre elever, foreldregruppen vår snakker ikke kurdisk hjemme. Derfor har kurdiske elever et dårligutviklet morsmål.

Lærer, 55 år sier:

Vi har så mange i samme språkgruppe og mange snakker naturlig nok samme språket. De refererer seg selv tilbake til Tyrkia i stedet for at man tenker at man bor i Norge og barna skal mestre det samfunnet vi har i Norge. Dette er utfordring i forhold til språk og integrering. At mange søker sammen og har lite nettverk mot det norske, sånn at språkutviklingen forsinkes på grunn av det.

5.5 Oppsummering

Funnene viser at kurdiske foreldre er usikre i forhold til hva som er best for barnet når det gjelder språklæring. Noen foreldre velger å snakke norsk med barnet sitt hjemme, andre snakker både kurdisk og norsk med sine barn. Foreldreinformantene mener at barna blir forvirret av den tospråklige hverdagen hvis de snakker morsmål hjemme og norsk på skolen. Foreldre har liten forståelse for morsmålets betydning for identitet, språkutvikling og læring. Dette viser at barnas morsmål blir nedprioriterer i de viktige barneårene, hvor språkforståelsen dannes. Kurdiske foreldre opplever at skolen fremhever barnas tospråklighet. Resultatene fra undersøkelsen viser at skolen setter i gang opplæringstiltak som gir en godt tilpasset opplæring for den kurdiske elevgruppe. Skolen er klar over morsmålets betydning og tilrettelegger språkopplæring i forhold til barnas behov.

5.6 Foreldre samarbeid

Denne kategorien setter fokus på samarbeid mellom skole og hjem. Hvorfor samarbeidet med foreldre er viktig. Hvilke utfordringer har skole og foreldre i forhold til samarbeid?

Etter analysen av intervjuet viser funnene fra undersøkelsen at norskferdigheter ser ut til å spille en viktig rolle i opplevelsen av skole- hjem samarbeidet for de kurdiske fedrene. Men mange fedre ga uttrykk for at de kan bedre norsk enn kurdiske mødre siden de tidlig deltar i arbeidslivet. Men likevel blir språk sett på som barriere for samhandling. I følge fedrene bestod samtale mellom lærere og foreldre ofte av veldig enkle og få ord. En far fortalte at han syntes det var vanskelig fordi mange av foreldrene ikke snakket norsk, dette førte til at det ikke ble skikkelige samtaler. «Jeg klarer ikke å si det jeg vil, det er veldig frustrerende for meg.»

Far, 38 sier:

De fleste kurdiske fedre har ikke gode norskferdigheter. Dette gjør at kommunikasjon ofte består av enkle ord og setninger. Jeg føler ikke at jeg uttrykker meg godt når jeg snakker med læreren til mitt barn... Kona mi har problemer med å forstå ukeplanen til datteren min, jeg prøver å forklare henne, men jeg kan ikke så mye norsk selv, jeg vet ikke hvordan jeg skal hjelpe henne.

Far, 47 år sier:

Jeg snakker bedre norsk enn kona mi, men jeg har problemer med å forstå innholdet av ei bok eller en tekstoppgave. Jeg vet ikke hvorfor skolespråk er så vanskelig.

I følge kurdiske fedre er manglende kjennskap til det norske skolesystemet også noe som skaper hindringer for samarbeidet.

Far, 44 sier:

Vi har ulike skoleerfaring og bakgrunn i forhold til skole. Dette er fremmed for personalet i den norske skolen, både lærere og foreldre bør prøve å forstå oss, det er viktig for god kommunikasjon. Jeg vet ikke hva lærere tenker om oss kurdere, men de virker veldig hyggelige.

Fedrene understreker viktigheten å veilede kurdere i forhold til skole, barneoppdragelse og hvordan barn kan tilpasse seg samfunnet og norsk kultur. Vi kan også lese en fars utsagn der han forteller at foreldrene hans ikke fikk veiledning når de flyttet til Norge.

Far, 36 år sa:

Jeg er oppvokst her og har gått på samme skole som barnet mitt går nå. Foreldrene mine var analfabet og de ble møtt av en ukjent kultur for dem. Jeg husker at de ikke visste hva de skulle gjøre slik som mange andre kurdere. Nordmenn stiller ikke krav til minoriteter, de forklarer alt med kultur, men det er ikke sånn, det er mange som strever med å støtte barna sine, det er bare på grunn av manglende veiledning. Kurdere søker hverandre fordi de har ingen andre som hjelper dem.

En annen far støtter informanten med dette utsagnet «Jeg tror ingen kurdere sier nei til råd eller veiledning, hvis ting blir forklart på en måte de forstår...»

Det som er felles for kurdiske fedre er at de er opptatt av at barna bør ha utdanning utover videregående skole. De var enige om at i Norge er utdanning viktig for å få den jobben man ønsker seg. Når jeg spurte hva de gjør for å støtte deres barns læring og utvikling, ble alle stille når jeg spurte om dette. Etter en stund ga flere uttrykk for at de sliter med dårlig samvittighet på grunn av at de er lite aktive i forhold til samarbeidet. De fleste av dem jobber i restaurant bransjen.

Far, 48 år beskriver sin arbeidssituasjon slik:

Jeg jobber 12 timer og har en fridag. Jeg sliter med kroppen min, men jeg er ufaglært, slik at den eneste jobben jeg vet er bare det. Jeg jobber hardt for å forsørge familien min. Jeg har ikke gått på skole i Tyrkia, vi var fattig, jeg måtte jobbe fra barndommen av... Når jeg var barn hadde jeg ikke noen leker og fine klær. Derfor kjøper jeg sønnen min det han vil ha.

En informant sier at han selv jobbet i servicebransjen slik som andre kurdiske fedre, men han studerer nå. Han forteller « I dag er det slik at mange kurdere som ikke har tatt utdanning sitter på skolebenken igjen. Både kvinner og menn er klar over at skole er nøkkelen til et godt liv.»

Funnene fra intervju med rektor og lærere viser at skolen er tydelig på betydningen av god kommunikasjon og avklarte forventninger mellom hjem og skole. Rektor viser også til at det er eleven som er i sentrum for samarbeidet, og at hjem og skole skal være likeverdige partnere.

Rektor sier:

Vi har tydelige krav til foreldre, vi er klar over at foreldresamarbeid er veldig viktig i barnas faglig og sosial utvikling... Vi har tett samarbeid med kurdiske foreldre gjennom formelle og uformelle samtaler og ulike veiledningskurs som vi arrangerer hvert år for å bevisstgjøre foreldre.

Rektor forsterker dette bildet med å si:

De fleste av kurdiske foreldre har begrenset norsk ferdigheter, dette er en hindring for å ha en reel kommunikasjon mellom skole og foreldre. Vi er avhengige av tolk, og at vi bruker tolk ofte. På foreldremøter blir det bestilt tolk til de ulike språkgruppene som foreldrene representerer, blant annet kurdiske foreldre. Vi har en reell utfordring med å få tak i tolk for kurdiske foreldre, fordi det er få tolker med kurmandji dialekt i byen. I noen tilfeller får vi hjelp av kurmandji talende tospråklige lærere for å kommunisere med kurdiske foreldre under foreldremøter og samtaler.

Skolens fokusområder sier mye om hvilke tiltak de fokuserer på og hva de tror vil lykkes. På spørsmål om hvilke fokusområder skolen har eller har hatt, trekker rektor fram respekt programmet som de har deltatt i.

Rektor sier:

Vi har deltatt i respektprogrammet i to år. Programmet har som mål å forebygge og redusere negative atferd samt å fremme positive atferd. Skolen har også et tydelig fokus på å ha et ressursperspektiv og se på foreldrene som ressurs for barnas læring.

Rektor sier:

For å styrke foreldrenes språkferdigheter arrangerer vi norskkurs som vi holder på skolen vår. Gjennom dette kurset vil vi gi norskopplæring til kurdiske mødre i bydelen. Norskkurset følger tema som barna på skolen arbeider med. Slik får mødre også mulighet til å ta del i skolehverdagen til barna på en bedre måte.

Lærer(47 år) sier:

Vi har noe som heter for ICDP program, der vi inviterer kurdiske mødre til å delta på et program, der vi har en bevisstgjøring i forhold til relasjonsbygging til barna i fra de er født til de er opp i ungdomsårene. Vi tar opp ulike problemstillinger og ulike utfordringer i møte med skole og i møte med samfunnet i oppdragelsen av egne barn.

Mødrene er også tydelige i sine uttalelser når de snakker om behov for veiledning. Foreldrene som har deltatt i ICDP kurset nevnte også at de fikk et annet forhold til sine barn etter kurset. De fleste mødre mente at de er godt fornøyd med informasjonsflyten fra skolens side, men at de er usikre på hvilke forventninger skolen stiller, spesielt når det gjelder hvordan de skal støtte sine barn i skolearbeidet.

Mor, 47 år forteller:

Før visste jeg ikke at hvordan jeg skulle hjelpe mitt barn både på skole og idrett, etter at jeg fikk lov å være med på ICDP programmet lært jeg mye om hvordan jeg skal støtte barnet mitt. Vi blir noen ganger blind for våre egne feiler, vi vet ikke hva som er viktig for våre barn. Vi vet heller ikke hva skolen forventer fra oss. Vi ble mer oppmerksomme på praktiske ting som barnas leggetid, grensesetting, fast rytme og dialog med barna.

Mor, 38 år pekte på viktigheten av norskkurs for kurdiske mødre:

Vi setter stor pris på skolen for at de arrangerer norskkurs for kurdiske mødre. Vi har mye å gjøre blant annet husarbeid og lage mat hver dag, da er det viktig å ha kurssted ikke så langt fra der vi bor.

Alle lærere er enige om at det å bygge gode relasjoner med foreldre handler om klare forventninger mellom partene.

Lærer, 55 år sier:

Foreldresamarbeid bør være gjensidig... begge parter bør være likeverdig parter. Det er viktig å ta foreldrene på alvor for å kunne bygge tillitsforhold og skape en dialog. Jeg tror det er viktig å ha en forståelse av hvilken bakgrunn elevene og foreldrene har og tror dette vil være et godt utgangspunkt for å få til et godt samarbeid med minoritetsforeldrene.

Rektor forsterker dette bildet med å si:

Vi må ha kjennskap til dem og deres kultur. Å ha tid til dem, å være positiv når vi snakker med dem... vi må vise foreldrene at vi er interessert i det de mener og sier. For å bli godt kjent med vår kurdiske elevgruppe, reist vi til Tyrkia for noen år siden. Vi har vært på deres landsby. Vi har vært hos familie og slektningen til vår kurdiske elevgruppe. For å bli kjent med det tyrkiske skolesystemet har vi besøkt tyrkiske skoler. Gjennom denne sterke opplevelsen fikk vi mye kunnskap om kurdernes kultur, religion og levemåte.

5.7 Oppsummering

Analysene mine viser at kurdiske foreldre opplever skole-hjem samarbeidet utfordrende. Kulturellforskjeller, språk og manglende skoleerfaringer er noen grunner til at foreldre ikke deltar aktivt i samarbeidet. Både lærere, rektor og foreldre mener at norskkunnskaper er en viktig forutsetning for et godt skole- hjemssamarbeid. Lærernes og foreldrenes uttalelser tyder på at kurdiske foreldre har behov for veiledning i forhold til barns læring, språkutvikling og integrering. Lærere og rektor mener det er viktig at å få kunnskap om foreldrenes kultur og bakgrunn for å fremme bedre forståelse for hvordan forhold knyttet til deres bakgrunn kan gi

seg utslag i skole situasjon. Funnene viser at tiltakene som skolen setter i verk har stor effekt på foreldrene.

Kapittel 6

6.0 DRØFTING

6.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg drøfte mine funn som jeg kom fram til gjennom min analyse av intervjuene. Utgangspunktet for oppgaven er en kvalitativ undersøkelse, hvor jeg forsøker å finne svar knyttet til følgende problemstilling: *Hvor oppstår barrierer mellom den kurdiske gruppe og norsk skole med tanke på vellykket integrering og språklæring?*

Gjennom analysen av datamaterialet kom jeg frem til, tre kategorier. Med utgangspunkt i kategoriene, har jeg valgt følgende tre fokusområder: «gjensidig integrering», « morsmålets betydning for språklæring» og «foreldre som ressurs». Drøftingen vil i all hovedsak ta i bruk teori som er beskrevet i teorikapitlet. Men da jeg noen steder ser behovet for å støtte opp om og presisere allerede omtalt teori vil jeg også supplere disse med teorier og forskning som det ikke er vist til tidligere.

6.2 Gjensidig integrering

Innledningsvis starter jeg med å gi en kort oversikt over kurdernes situasjon i forhold til integrering. Deretter skal jeg drøfte rundt hvorfor kurdere foretrekker å bo segregert. Er det deres ønske eller er det storsamfunnet som ikke åpner armene for kurdere?

I dag har mange kurdiske innvandrere og etterkommere problemer med å integrere seg ordentlig i storsamfunnet. De lever et segregert liv, noen av dem mangler utdanning og, - andre mangler nettverk. Mange av dem kan ikke snakke ordentlig norsk selv om de er født og oppvokst her. Kurdiske barn er født og oppvokst i Norge, de har gått i barnehage og i norsk skole, men snakker likevel ikke bra norsk.

I følge Fandrem vil tilpasning by på utfordringer fordi språk, atferd, religion og verdier i den nye kulturen kan være annerledes enn det man er vant til(2011). Funnene fra undersøkelsen viser at på den ene siden krever god integrering egen innsats fra kurderne selv, dvs. at kurderne bør ha vilje til å integrere seg. De skal lære seg norsk, skaffe seg jobb, satse på utdanning og følge regler og plikter. Noen vil hevde at kurdere mangler vilje og innsats til å delta i storsamfunnet. Dette kommer fram med utsagnet til en mor. «Kurderne har ikke nok vilje til å integrere seg. De har et ønske om å være blant sine egne, de vil ikke gå på kurs, de

vil ikke gå på skole. Jeg liker ikke sånt, jeg mener at man uansett må være litt aktiv i forhold til jobb eller utdanning.» Som jeg har beskrevet før finnes det fire tilpasningsstrategier når en flytter til et nytt land. Integrering er en av de fire strategiene. I følge Eriksen og Sørheim (2006) handler integrering om å delta i samfunnets felles institusjoner, kombinert med retten til å opprettholde gruppeidentitet og kulturelt særpreg. Det er flere faktorer som spiller inn på hvilken strategi den kurdiske gruppen velger og hvor fritt valget er.

For det første kan kurdernes bakgrunn fra hjemlandet være en grunn til at de ikke føler seg som en del av storsamfunnet. Kurdere er en minoritetsgruppe i Tyrkia og deres identitet, språk og kultur har vært undertrykt av majoriteten i landet. Kurdiske landsbyer i Konya provinsen er som regel omkranset av tyrkiske landsbyer. Dette har satt stort preg på hvordan de har utviklet reflekser når det gjelder kontakt med fremmede kulturer. Kurdere kan oppfatte det ytre presset som en trussel. Det kan hevdes at for å bevare sin kurdiske identitet og kultur, har kurderne lukket seg mot alle «trusler». Giftemål mellom kurdere og tyrkere var en sjelden hendelse og var ikke utbredt. Dette er ikke noe tegn på fiendtlighet, men en beskyttelse skjold for kurdernes egen eksistens. Når de har flyttet til Norge, har de tatt med seg den samme ryggmargsrefleksen for å bevare sin identitet i det nye landet. Slike reflekser har særlig lett for å slå inn når en gruppe overlever motstand mot og manglende anerkjennelse av sin kulturelle egenart og føler sin identitet truet. (Simmels regel i Eriksen, 2003) ²Av samme grunnen samler de seg i enkelte bydeler for å sikre sitt kulturelle overlevelse. Fremmede kulturer kan bli oppfattet som trusler mot deres kultur og identitet. Det er mulig at kurdere er redde for å miste sine verdier og sin kultur på grunn av innflytelse fra norsk kultur. I følge Eriksen (1994) er ikke kultur udelelige pakker av skikk og bruk som man enten har eller ikke har. Mennesker er kulturelle blandingsprodukter. Dette kan tolkes som at kultur ikke er noe statisk begrep. Selv om kultur blir overført ved at barna lærer av de eldre, er kulturen hele tiden i endring. Alle kulturer endrer seg, samtidig som hver enkelt kultur prøver å ta vare på noen verdier og tradisjoner. Som alle kulturer er den kurdiske kulturen dynamisk og i endring.

² Eriksen. T.H.(2003): *Hva er sosialantropologi*, Oslo: Universitetsforlaget.

Dette kommer tydelig fram med utsagnet til en mor (40 år):

Jeg tror det har skjedd mye i det kurdiske miljøet i løpet av årene som har gått. Tanker om at kvinner skal være hjemme har endret seg mye. Nå er det mange kurdisk kvinner som jobber, tar utdanning og får færre barn. Vi begynner å bli mer norske.

I dag får vi nye referansegrupper gjennom globalisering, vi sammenligner vår livsstil med andre gjennom forbruk, reiser og media. Det er uunngåelig at kurdiske kultur vil forandre og utvikle seg i møte med den norske kulturen.

For det andre, kommer kurdere fra en kollektivorientert kultur, som står i kontrast til norsk individuell tankegang. Noen kan hevde at redsel for å gi avkall av egen kultur, identitet og verdier kan være en segregerings -faktor. Kurdere som er oppvokst med en kollektivistisk tankegang vil ikke bli påvirket av individualistiske vestlige verdier. Alle kulturer har sine egne kulturelle koder, verdier og tradisjoner. Når to forskjellige kulturer møtes kan det oppstå et spenningsforhold mellom det å klare tilpasse seg til en ny kultur og en ny samfunnsstruktur, samtidig som man tid opprettholder sin egen kultur. Verdier og normer som er knyttet til den tradisjonelle kulturen, kommer i motsetning til den moderne norske kultur. Det norske samfunnet er sekulært og basert på frihetsverdier som likeverd, likestilling, ytringsfrihet og religiøs frihet. Kurdisk kultur er kollektivistisk og basert på gruppe identitet. Alle samfunnsmedlemmer har tett relasjon med hverandre. Kurdiske barn vokser opp i en annen kultur enn deres opprinnelige, en kultur med andre normer, regler og verdier enn de er vant til. Kurdiske foreldre kan oppleve at kulturelle verdier og holdninger fra hjemlandet mister sitt særpreg når deres norskfødte barn i større grad tilegner seg norske verdier og holdninger. Det er derfor de velger å leve sitt liv på sidelinjen i stedet for å ha en balansegang mellom opprinnelseskulturen og majoritetskulturen.

For det tredje fremkommer et ønske blant informantene om å bevare sitt kurdiske fellesskap, som er den dominerende fortellingen om hvorfor de har bosatt seg i denne bydelen. Det vil si at behovet for tilhørighet, fellesskap og trygghet kan være en viktig segregeringsfaktor. Segregering er en strategi som både kan handle om å ta passivt avstand fra verdier, normer og sosiale praksiser som er dominerende i samfunnet omkring og mer aktivt å fremme og praktisere verdier, normer og sosiale praksiser som man selv slutter seg til og dermed i praksis kan føre til segregering. Når man skal tilpasse seg et samfunn der man absolutt ikke kjenner de sosiale kodene, er det ganske naturlig å søke til det som kjennes trygt. Kurderne i Norge

enten de er første eller andre generasjon søker tilhørighet, fellesskap og opplevelsen av å være sett og verdsatt. Det er dette som gir dem mening og trygghet i tilværelse. Dette kommer tydelig fram med utsagnet fra en mor.

Jeg behersker norsk, jeg har jobb og førerkort ... jeg står på mine egne bein, men likevel vil jeg ikke flytte herifra fordi kurdere setter stor pris på mellommenneskelige relasjoner. Jeg kan ringe en av de kurdiske naboene mine når jeg har behov, vi er som en familie dette gir trygghet. Jeg vil ikke miste denne tryggheten.

Det kan tenkes at kurdere særlig søker andre kurdere fordi det blir et trygt holdepunkt i et ukjent land. Det er vennskap og i noen grad nær familie som er viktige relasjoner i det norske samfunnet. For kurderne er det viktig å kjenne naboen, mens for nordmenn nå for tiden er det ikke så viktig å bli kjent med alle naboene eller å ha en dyp relasjon med dem. De kan bo hvor som helst i byen. Dette kan igjen forsterke kurdernes behov for å søke sammen i samme bydel siden for dem er behovet for tilhørighet til og avhengighet av gode naboer noe som oppleves sterkt og ikke lett kan verken fravikes eller underkommuniseres. Slikt utvikler det seg et mønster der minoriteter kjennetegnes ved at medlemmene lever tett på hverandre, og aktivt sikrer seg mulighet for å få støtte og omsorg i nære relasjoner. I et slikt lokalt miljø enten det er i en bydel i en norsk storby eller på landsby i Tyrkia vil det nesten alltid være mennesker rundt en. Det er mulig å si at for å forsterke denne tryggheten ender mange kurdere opp med å holde seg utenfor majoritetssamfunnets viktigste sosiale arenaer. Man kan si at i valget mellom integrering og trygghet velger mange kurdere tryggheten siden det oppleves vanskelig å oppnå begge deler.

Integrering er nødvendig for å skape tilhørighet til storsamfunnets institusjoner.

Fandrem(2011) sier at dersom individet, eller de som forholder seg til innvandrere, kun er opptatt av opprinnelig kultur, blir utfallet akkulturasjonsstrategien segregering. Det er mulig å si at de som ikke finner tilhørighet innenfor storsamfunnet, likevel kan oppleve tilhørighet i sine egne grupper, men da blir den resulterende strategien på system nivå lett en betydelig grad av segregering.

Det kan hevdes at integrering ikke er noe man skal gjøre på egen hånd, at dette er en toveis prosess som stiller krav av både til kurderne og nordmenn. Negative holdninger fra samfunnet kan føre til at kurdere blir isolert fra den sosiale kommunikasjonen og at de danner en egen

gruppe selv om de elsker å være en del av samfunnet. Det kommer tydelig fram med dette utsagnet av en informant:

Noen bare sier hei og andre sier ingen ting. I Tyrkia når man flytter til et annet sted, er det først naboene som kommer og ønsker velkommen. I Norge er det ikke slik. Det jeg føler er at nordmenn, ikke lett å komme inn på. De gir inntrykk av dem ser ned på oss ... Det er sånn det føles.

Integrering er en gjensidig prosess som går begge veier. Det er først når fremmedfrykten forsvinner at integrering kan finne sted. Fremmedfrykt går også begge veier. De som har fremmedfrykt, er stort sett de som ikke har kontakt med en fra en fremmed kultur. Men vi vet at holdninger blir skapt og endret i møte med andre. Dette kan skje med kunnskap. Det dreier seg ikke bare om å lære innvandrere hvordan de skal bli kjent med norsk kultur og samfunn. Det er også av avgjørende betydning for nordmenn å lære om innvandreres kultur og religion. Manglende kunnskap om kultur, religion og væremåte er den viktigste kilde til fordommer. Men fordommer er ikke en ting bare folk fra majoriteten har. Minoriteter kan ofte nesten ha flere fordommer enn de som bor der har, og det gjør det ikke noe lettere når begge partene har fordommer mot hverandre. Det er derfor det å ha kontakt med hverandre kan bidra til at vi forstår hverandre bedre, blir mindre redde for det fremmede og mer tolerante.

6.3 Morsmålets betydning for språklæring

Skole som en integrasjonsarena har stor rolle i møte med minoriteter. Imsen mener at skole er en av de mest sentrale institusjonene for integrering. Hun sier videre « Den er ikke bare en arena for læring av faglig kunnskap, men har som mål å hjelpe elevene til å utvikle både hode, hjerte og hender.» (Imsen, 2005: 413). Språk er en forutsetning for at minoritetslevende skal kunne kommunisere og delta aktivt i sosialt samvær med norske elever. Barn som ikke har gode norskkunnskaper, har vanskeligheter med å følge vanlig undervisning. Gode norskkunnskaper er ikke bare viktig for elevenes utbytte av skolegangen, men også for den alminnelige integreringen i det norske samfunn.

I en ressursorientert skole tilpasser skolen seg til elevene, og ikke omvendt (Hauge 2007). I følge et slikt perspektiv har skolen en stor rolle i barnas språklæring og integreringsprosess. På den ene siden kan det ut fra utsagnene til rektoren og lærere ved skolen se ut som at alle mener at morsmål er en ressurs for språklæring. Skolen legger vekt på tospråklig fagopplæring, der elevene benytter både kurdisk og norsk. Den tospråklige opplæringen blir

ofte benyttet som et middel for å oppnå gode nok norskferdigheter (Hvistendahl, 2009: 17). Dette kan være en indikasjon på at skolen har et positivt syn på morsmål, og at elevene har ulike behov i forhold til fag. Målet er derimot heletiden å gi eleven en grundig språkopplæring slik at de behersker norsk. På den andre siden har de kurdiske foreldrene i likhet med skolen en viktig rolle i å bygge barnas språklige ferdigheter gjennom morsmål. En del av foreldreinformantene mener at morsmål er et hinder for å lære norsk og at barna blir forvirret av en tospråklig hverdag. En mor sier for eksempel: «Vi vet at det å lære norsk er viktig for skolearbeidet, derfor snakker vi norsk hjemme. Jeg vil ikke at barnet mitt blander to språk sammen. Han skal lære kurdisk når han blir stor.».

En kan hevde at kurdiske foreldre nedprioriterer morsmålet i de viktige barneårene, hvor språkforståelsen dannes. Det kan være derfor kurdiske barn har et begrenset ordforråd og har problemer med å uttrykke seg når det etterhvert blir ventet av dem. Skolen må avklare hvorfor barna må lære kurdisk på skolen når det er tilstrekkelig kompetanse i norsk muntlig og skriftlig som er hovedmålet. For å få bedre grep på dette spørsmålet kan man begynne med å avklare hvorfor morsmål er et viktig verktøy i norsklæring. Man må prøve å formidle på en overbevisende og enkel måte at hvis barna har lært viktige begreper for fenomener i naturen og i samfunnet tidligere på morsmålet sitt, er det enklere å lære ordene på norsk. God språkstimulering på morsmålet er en god start for barn som skal tilegne seg ord i norsk som andrespråk. Det må sies mange ganger og med overbevisning at barna ikke blir forvirret av en tospråklig hverdag, siden det er vanlig for kurdiske barn å benytte både norsk og kurdisk i samme setning. Kodeveksling er en naturlig del av tospråklig utvikling og viser at barn er i stand til å bruke begge språk aktivt. Det er ingen studie eller forskning som viser at å blande to språk er skadelig for barnets språkutvikling. I følge Engen og Kulbrandstad (2000) er det vanlig for tospråkligbarn å veksle mellom begge språkene. De mener at kodeveksling er en naturlig kommunikativ strategi og ikke tegn på «språkforvirring» eller språklig svakhet. Denne type kunnskap må formidles på en forståelig måte til de kurdiske foreldrene. Intervjuene og observasjoner i feltet gir inntrykk av at skolen langt på vei allerede gjør dette, men samtidig viser intervjuene med foreldre at dette må man fortsette å informere om ved alle anledninger som byr seg.

Cummins er en forsker som har utarbeidet isfjellmetaforen som er en anerkjent forklaringsmodell innenfor språkforskning. ”Dual- isfjellmodellen” viser språkutviklingen hos individet. (Cummins, 1984). I følge isfjellhypotesen kan ferdigheter på det første språket

overføres til andrespråks læringskontekst. Den illustrerer også at språkene ikke konkurrerer mot hverandre, men derimot samarbeider med hverandre. Modellen forklarer at på overflatenivå ser vi både første -og andre- språket. Disse har ulike funksjoner og spiller hver sin rolle i skolens undervisning og i hverdagssamtaler ellers.

Under over flaten skjer akademiske og intellektuelle prosess er som er felles for begge språkene. Mange kurdiske barn som snakker flytende norsk dagligspråk, (overflaten av isfjellet) har ofte et svakt fagspråk på skolen og i de enkelte fagene. Det vil si at akademiske språkferdigheter som ligger under over flaten overses. Dette kan være en årsak til at kurdiske elever har problemer med leseforståelse særlig på ord og begrepsforståelses- nivå. Denne elevgruppen kan lese norske tekster flytende, men de oppfatter ikke hva tekstene handler om. Når undervisningen blir mer krevende og stiller større krav til språklige og kognitive ferdigheter, blir kunnskapshullene også mer synlige både for elevene selv og lærerne. Dette viser at å utvikle både kurdisk og norsk på et tilfredsstillende nivå er grunnleggende for språklæring.

Cummins har også formulert, «terskel-hypotesen», som går ut på at barna må ha et visst nivå på begge språk for å utvikle seg kognitivt. Barna vil tape i skolesammenheng om et av språkene eller begge forblir dårlig utviklet. Dersom barnet har aldersadekvate ferdigheter på morsmålet, og utviklingen av andrespråket føyer seg til utviklingen av førstespråket, blir barnet additivt tospråklig (Cummins, 1984). Det vil si at begge språkene utvikles uten at det skjer på bekostning av det andre språket. For kurdiske barn blir ofte de nye begrepene vanskelig å forstå, og forholdet mellom ordet og begrepsinnholdet kan bli uklart. I følge Engen og Kulbrandstad handler det ikke om at når morsmålet utvikler seg, hemmer det elevens akademiske utvikling. Dette fordi begreper hører til tankesystemet på morsmålet, og at det ikke kun handler om språkssystemet hvor ordene har tilhørighet (2004: 188). Videre sier de at hvis språklig og begrepsmessig utvikling har stagnert på morsmålet må eleven lære både ord (språkssystemet) og begreper (tankesystemet) på et nytt språk og dette er krevende (2004: 189). Det er mulig å si at hvis barn ikke får undervisningen på et språk de forstår godt, kan resultatet i verste fall bli at de ikke utvikler noe språk til et så kvalifisert nivå at de kan tilegne seg de kunnskapene om verden som dagens moderne samfunn krever. De fleste kurdiske foreldre har ikke gode nok norskferdigheter til å hjelpe barna sine i skolearbeid. Morsmål kan brukes som en redskap til å forklare et fag på norsk. En mor som har matematiske kunnskaper fra hjemlandet, kan forklare faget på sitt morsmål. Det er derfor viktig å holde opp

morsmålelementet mot tilstrekkelige norskkunnskaper hos de hjemmeværende mødrene og flere av fedrene til å kunne forstå og hjelpe barna med hjemmearbeid i de ulike fagene. På grunn av ulikheter i familiesituasjonen og intensitet i kontakten med morsmålet, har kurdiske barn varierende beherskelse av sitt morsmål. Det er derfor undervisning på to språk, både norsk og morsmål, kan kompensere de aspektene ved språkbruk som barnet mangler i sin livssituasjon.

Det har også en verdi for identiteten til barna å beherske morsmålet. De kurdiske barna har tospråklige identitet som innebærer både norsk og kurdisk. Kibsgaard og Husby sier: «Man er tospråklig i kraft av to språk som består av morsmål og et majoritetsspråk. Språk er et av menneskets sterkeste identitetsmarkører.» (2009: 33). Morsmålets funksjon kan ikke begrenses kun til et redskap for å utvikle norskferdighetene. Selv om kurdiske barn bor i Norge, vil de ha kontakt ikke bare med, familien i Norge, men også slektninger i hjemlandet når de for eksempel er der i feriene. Det er gjennom morsmålet barn blir kjent med hjemlandets kultur og tradisjoner, som igjen er med på å danne identiteten til et barn. Uten gode morsmålsferdigheter vil dette være vanskelig for barna. Som jeg tidligere har pekt på, behersker ikke kurderne fra Konyaprovinzen språket sitt skriftlig, og de kulturelle overleveringene mellom generasjonene er muntlig. Forbudet mot kurdisk språk gjør at det blir ingen mulighet til språkutvikling på andre arenaer, som gjennom radio, TV og andre medier. Morsmål og tospråklig undervisning kan være et verktøy for å bygge opp kurdisk språk slik at språket overlever flere generasjoner. Manglende morsmålsferdigheter kan svekke den kulturelle identiteten og gi utrygghet og redusert selvrespekt. Øzerk hevder (1997) at manglende morsmålsferdigheter lett kan føre til utvikling av emosjonelle blokkeringer og lære – og utviklingshemninger. Mange studier viser at barn som ikke klarer å følge undervisningen på grunn av manglende norsk, bruker en del forsvarsmekanismer som ulydighet, passivitet og aggresjon. Det er derfor bruk av morsmål som redskap til å tilegne seg tilstrekkelige norsk kan være en fordel. Anerkjennelse av tospråklig identitet ved morsmål og tospråklig undervisning kan fremme barnas selvtillit.

Morsmål er også et tema i Bakkens rapport (2007) hvor han konkluderer med at mye tyder på at sterke former for tospråklige opplæringsmodeller gir best resultat. Her referer han til positive resultater i Canada:

En hovednøkkel til disse skolenes relative suksess er trolig at de legger så sterk vekt på at barna blir tospråklige innenfor en språklig berikende ramme og hvor det er sterkt

fokus på at barna skal bli faglig sterke. Dette innebærer både at elevenes morsmål ikke svekkes på bekostning av utviklingen av andrespråks ferdigheter og at elevenes kulturelle bakgrunn og erfaringer tas på alvor og trekkes inn i undervisningen»(Bakken, 2007: 83).

Det kan hevdes at skolenes elevsammensetning i Norge har blitt stadig mer homogene, på en slikt måte minoritet språklige elever dominerer på bestemte skoler men er underrepresentert eller helt fraværende på andre. Slik blir skolenes elevsammensetning uheldig påvirket av segregeringssprosessen innenfor bosetningsfeltet. Skolesegregering kan være en grunn til at kurdiske barn ikke lærer seg ordentlig norsk og bli godt nok integrert. Dette kan ha to sider. På den ene siden har vi kurdiske barn som bor i samme nabolag og går på samme skole, det er mulig å si at dette kan begrense hvor mye eleven blir eksponert for norske skikker, sosiale koder og norsk språkuttrykk som gir dybdeforståelse i språket. På den andre siden har vi norske familier som bor i denne bydelen som velger å flytte til andre bydeler med høy andel av nordmenn. Dette forsterker segregering og fører til at kurderne blir en homogen gruppe i skolen. Noen studier viser at skolesegregering har en negativ effekt på barnas integrering og språklæring. En forskningsstudie fra Sverige omhandler skolesegregering i Fittja, en bydel i Stockholm. Kurdere som bosetter seg i denne bydelen har samme opphav som mine informanter. Derfor er det viktig å se funn fra denne forskningen. I «Rapporten nuläge-utbildning och skolegang (Fittja utvecklingsprogram)» står at den svenske skole ble påvirket negativt av skolesegregering. Rapporten viser mye av det samme bildet av situasjonen som til informantene mine.

I rapporten står at:

Forskningen är i stort sett enig om att skolornas elevsammansättning har blivit alltmer homogen och att skillnaderna mellan skolor och mellan olika elevgrupper när det gäller elevernas resultat har blivit större. Sveriges skolor är med andra ord påverkade av skolesegregation. Forskare menar att segregationen stärks av att de mer studiemotiverade eleverna inom varje grupp söker sig till skolor där en hög andel av eleverna har svenska föräldrar med hög utbildningsbakgrund. Till utvecklingsmönstret hör även att barn till välutbildade föräldrar tenderar att samlas på vissa skolor och barn till lågutbildade föräldrar samlas på andra. Idag är bilden av Fittja något som påverkar skolorna negativt. Det är få elever från andra delar av kommunen eller utanför kommunen som söker sig till dem. Däremot söker sig barn boende i Fittja till andra

stadsdelars eller andra kommuners skolor. Därför handlar den första utmaningen om skolans roll i samhället. Hur lyfter vi Fittja så att segregationens effekter inte påverkar de barn och unga som växer upp här? Det handlar om att på kort sikt kompensera för segregationens effekter och på lång sikt om att bryta den. (2011:2-4)

Skolesegregering er et fenomen som handler om sosial mobilitet i en større sammenheng, altså ikke bare om etnisitet. Skoler med høy andel minoritetselever er også skoler hvor mange elever har foreldre med lav utdanning. Når vi tar hensyn til dette, forsvinner betydningen av minoritets bakgrunn for elevenes integrering og språklæring. Den omfattende rapporten «Skolesegregering – et problem?» viser i hvor stor grad sosioøkonomisk bakgrunn gir utslag. I følge rapporten er det andre faktorer enn etnisitet som ligger bak skoleprestasjoner, særlig foreldrenes sosiokulturell bakgrunn. I dag velger mange etniske norske og relativt velstående innvandrere å flytte ut fra bydeler med mange innvandrere. En del forskning bekrefter at både etniske norske og velstående innvandrere ikke vil at deres barn går på samme skole med høy andel innvandrere med tanke på barneoppdragelse og integrering. Dette kan føre til at barn med mindre sosial og kulturell kapital eller lav sosioøkonomisk status har lite sjanse for å lykkes i skolesystemet. Bourdieu (1986) hevder at ulike tilgang på kulturell kapital bidrar til å reproducere sosial ulikhet. Ved å være født inn i en familie med mindre kulturell og sosial kapital, vil mobilitet være mulig, men da i større grad være avhengig av personlige egenskaper. Dette vil blant annet si at foreldre med sosial, kulturell og økonomisk kapital vil sikre barna sine fordeler uavhengig av barnas dyktighet, allerede ved fødsel.

Mye forskning har vist at forventningen til minoritetselevne er til dels lavere enn de forventningene lærerne har til majoritetselevne. Dette kan svekke motivasjonen og føre til at elevene ikke får de utfordringene de skulle hatt ut fra forutsetningene de har for å utvikle seg og lære. Den danske sosialantropolog Jan Hjern (1999) har undersøkt dansk-kurdisk barns språkutvikling og har funnet at etnisk danske lærere har lavere forventninger til kurdiske elever enn de danske elevene. I sin undersøkelse sammenligner han to grupper barn, hvorav den ene bor i Danmark, mens den andre bor i Konyaprovinnsen.

I artikkelen «Sporene skrømmer om social arv i folkeskolen og i børns sproglige utvikling» står at:

I Danmark foregår undervisningen på dansk, som er et indoeuropæisk sprog i lighed med kurdisk. I Tyrkiet foregår undervisningen på tyrkisk, som tilhører en helt anden sprogstamme. Begge steder er barnene utsatt for et sproglig handicap, men resultatene viser, at den tyrkiske grundskole og mellemskole oppnår betydelig bedre resultater end de danske folkeskoler.” Han sier videre: ” Men hvorfor klarer de kurdiske barn sig tilsynelatende bedre i det tyrkiske skolesystem end i det danske skolesystem? En viktig grunn er kanskje, at de tyrkiske lærere nærer meget større forventninger til deres elever... Danske lærere i de indvandrer-tette områder stiller ikke store forventninger til, at deres tyrkiske og kurdiske elever vil klare sig godt. (1999:12-13)

En annen mulig forklaring kan være, at den kurdiske gruppen tilhører arbeiderklasse. Dette er ikke noe som stemmer med skolens middelklassekultur. I Norge har arbeiderbevegelsen gjennom det meste av forrige århundre erfart at skolen aldri snakket deres språk og verdsatte deres kunnskapstradisjon, læringskultur og verdier. Noen vil hevde at skolen fremdeles er sterkt preget av middelklasseverdier og at dette virker som en sterk sorteringsmekanisme i samfunnet.

Hvis foreldrene har høy utdanning og solide inntekter og dessuten mange bøker i bokhylla, er sannsynligheten stor for at barna deres er både mer motiverte og flinkere på skolen enn barna fra mindre ressurssterke hjem. .. for i en teoretisk skole belønnes nettopp elever med foreldre som selv har skolerelevante kunnskaper og som motiverer sine barn til å prestere. Uansett hvilken undervisning og arbeidsformer som brukes i skolen vil barn av ressurssterke foreldre premieres. Allerede ved skolestart har de tilegnet seg ferdigheter som trengs for å tilegne seg skolekunnskap, de har dermed et forsprang som barn fra mindre ressurssterke hjem ikke greier å ta igjen. (Baune, 2007:217).

Noen kan hevde at gjennom skolen sosialiseres barna inn i middelklassekultur. Derfor er det ikke tilfeldig at minoritetsbarn som har høyt utdannede foreldre gjør det tydelig bedre på skolen enn de som har foreldre med lavere kulturell kapital. Det vil si at barn fra den høyt utdannede middel-klassen blir sosialisert inn i denne kulturen på grunn av foreldrenes høye

kulturelle kapital, og vil utvikle språklige og kulturelle ferdigheter som gir dem store sjanser for å lykkes i skolen. For eksempel er det klart at et barn som vokser opp i en akademisk familie har større mulighet til selv å bli akademisk.

Foreldre med høy utdanning har også gjerne ressurser til å stimulere barna når det gjelder språkmestring, begrepsforståelse, konkret skolefaglig kunnskap og opplæringssystemer. God økonomi gjør det enklere å legge de materielle forholdene til rette for læring, for eksempel gjennom tilgang til litteratur og datautstyr. Eksklusjon fra arbeidsmarkedet kan føre til at foreldrene mister et viktig kontaktnettverk, (språk)erfaringer og kunnskap om arbeids- og samfunnsliv som har overføringsverdi til barna. (NOU 2011: 14)

Det blir hevdet at foreldrenes status i samfunnet har betydning for barnas læring og integreringsprosess. Det er mulig å si at kurdiske barn får signaler om familiens lave plassering i samfunnets hierarki. Hvis et barn oppdager at dets foreldre betraktes som mindre verdifulle personer av storsamfunnet, kan det få en negativ selvoppfattelse i løpet av oppveksten i hjemmet og på skole. Et viktig utgangspunkt for sosiokulturell teori er at den kulturen barnet lever i, bestemmer både hva og hvordan barnet lærer om verden. (Skaalvik og Skaalvik, 2005:56). Foreldrenes isolasjon fra storsamfunnet, deres manglende norskferdigheter, begrensede skole- og lavstatus arbeid kan medføre at barn får mindreverdsfølelse og lav selvaktelse. Barn kan sammen med sine foreldre oppleve ydmykende situasjoner i forhold til norske myndigheter. De kan oppleve at foreldrene har manglende kompetanse i å klare seg i norske institusjoner. Storsamfunnets negative syn på foreldrene og foreldrenes negativ oppfatning av storsamfunnet kan virke negativt på barnas oppfatning av seg selv. Eksempelvis kan vi ta et barn som ofte hører negativ omtale av bydelen det bor i. En slik negativ opplevelse forsterker segregering. Dette kan føre til at kurdiske barn bygger relasjoner mellom «oss» og «de andre» eller mellom «kurdere» og «norske» ut fra forestillingen om ulik etnisk opprinnelse. Dette vil blant annet føre til at kurdiske barn ikke identifiserer seg med den norske identiteten og søker sammen med andre som er i lignende situasjon, hvor de sammen utvikler kollektiv sosial identitet med verdier som står i kontrast til storsamfunnet.

Gode norskferdigheter er viktig for å skape en felleskap mellom kurdiske og norsk barn. Men, det kan hevdes at fellesskap ikke bare handler om et fellesspråk, men om å ha felles referanserammer. Det er mulig å si at kurdiske barn har andre kulturelle referanserammer enn etniske norske barn.

I boka si «interkulturell kommunikasjon» sier Øyvind Dahl følgende:

Evnen til å bruke symboler, å fortolke verden, å gi mening til sine omgivelser, er fellesmenneskelig. Men meningene blir ikke skapt i et tomrom. Det å tilskrive tegn, symboler og handlinger mening, skjer i et samspill med andre mennesker. .. Mennesker i et sosial felleskap etablerer tilnærmede enigheter om hva ting skal bety. Slik meningsdanning skjer i løpet av hele sosialiseringprosessen, dvs. gjennom oppvekst og høsting av erfaringer i samspill med jevnaldrende og likesinnede, med yngre og eldre, med kjente og fremmede. Den kulturelle referanserammen danner gjennom hele livet en arena for læring. Så lenge kommunikasjonen foregår innenfor den etablerte referanserammen, kan mennesker tilskrive tilnærmet samme mening til de samme hendelsene – og kommunikasjonen kan skje nokså uproblematisk. (Dahl 2001:21- 22).

Utfordringene knyttet til språk, kommunikasjon og manglende felles *referanseramme* kan føre til at barn blir isolert og stigmatisert i både skole og storsamfunn. Dette kan ha en negativ påvirkning når det gjelder integrering og skolelæring. Det er derfor skolens største oppgave å bidra til å *utvikle* en felles *referanseramme* som et grunnlag for integrering. I følge Banks må skolens struktur og organisering av skolekunnskap endres, dersom elevenes referanserammer og perspektiver skal utvides (2009:16). Målet for skolen må være å skape en arena, der man kan ha ulike kulturelle referanserammer og lære sammen på tvers av hvilken bakgrunn elevene har. Det skal ikke forventes at skolen skal gjøre jobben alene, foreldrene og resten av samfunnet har også et ansvar for å styrke denne prosessen.

6.4 Foreldre som ressurs

De empiriske funnene indikerer at skolen har et ressursorientert perspektiv som legger vekt på skole-hjemsamarbeid. «Skolen skal ta utgangspunkt i at alle foreldre er en ressurs for barna sine. Det må legges vekt på foreldreperspektivet og foreldrenes betydning for barn og unges læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2007:9)

Kurdiske foreldre har i likhet med andre foreldre ønsker om at barna deres skal trives, lære og utvikle seg på skolen. De er ikke klar over at et godt samarbeid mellom hjem og skole er avgjørende for å oppnå dette. Det kan være mange grunner til at foreldre ikke er aktive og engasjerte i skole-hjem samarbeidet. For det første mangler mange foreldre språkferdigheter som er tilstrekkelige for et godt samarbeid. Funnene fra analysen viser at det er utfordrende å være en kurdisk forelder i norsk skole om de ikke kan godt nok norsk. Etterkommerne som er intervjuet i denne studien, har i motsetning til sine foreldre gode språkferdigheter og kunnskap om hvordan det norske samfunnet opererer. De følger opp barnas skolearbeid og tar kontakt med andre foreldre og barn uten vanskeligheter. Manglende norskferdigheter blir likevel nevnt som ett hinder av mange kurdiske foreldre når det kommer til det å ha en reel dialog med skolen. Språkproblemer kan være årsaken til misforståelser og negative opplevelser i denne spesielle sosiale settingen. Dette kan også skape mindreverdighet og isolasjon i forhold til norske foreldre og lærere. «De majoritetsspråklige lærerne har begreper som timeplaner, virksomhetsplaner, konferansetimer, IOP og PPT nærmest under huden.» (Hauge, 2007:249). Når foreldrene ikke behersker norsk på et tilstrekkelig høyt nivå, kan det være frustrerende for dem å oppnå en reel samtale og de vil falle utenfor samtalen i slike situasjoner.

Dessuten baserer foreldrenes forventninger seg på tidligere erfaringer fra Tyrkia, både fra da de selv var elever, og som foreldre av barn som tidligere har vært tyrkiske skoleelever. Skolesystemene i Norge og Tyrkia er forskjellige når det gjelder samarbeid mellom skole og hjem. Tyrkiske skoler krever ikke at foreldre skal være engasjerte og ta ansvar i barnas skolegang. Det er stort sett skolens oppgave å følge opp barns læring og utvikling. De vet derfor ikke hvilke forventninger som stilles til dem som foreldre i Norge og hvorfor disse forventningene er viktige. Manglende samarbeidserfaring fra hjemlandet kan gjøre at kurdiske forelder viser lite interesse for barnas skolegang. «ved å se på hvor forskjellig familier kan være organisert, kan vi få forståelse for mennesker med andre familiebakgrunner enn den vi selv finner vanlig. (Eriksen og Sajjad 2011:149). Kurdiske foreldre har med seg andre normer, regler og kultur for barnas oppdragelse enn det som er vanlig i Norge. Kurderne kommer fra en kultur som er basert på kollektivsyn som står i kontrast til norske individuell kultur. Det er stor forskjell i forhold til kulturelle oppfatninger av barn. Det er krevende å oppdra barn i et system man selv ikke kjenner så godt. Foreldrene kan bli usikre på hva som er viktig å vektlegge i oppdragelsen for at barna skal trives og klare seg bra på skolen. Manglende universelle oppfatninger av hva som er målet for barneoppdragelsen, kan skape frustrasjon

hos foreldre. Dette kan føre til at kurdiske foreldre føler seg utenfor skolens felleskap og mister motivasjon i forhold til samarbeid.

Som jeg har nevnt før er de fleste kurdiske foreldre i den regionen jeg har undersøkt arbeiderklasseforeldre. Man kan mene at foreldrenes oppfatninger av barn har sine røtter i deres kultur og tradisjon, men på samme tid vil det være store individuelle variasjoner som vil gjenspeile de enkelte foreldrenes sosiale bakgrunn og posisjon. Alle foreldre elsker sine barn og de gjør sitt beste for at de skal ha bra. Det viser seg likevel noen typiske forskjeller mellom arbeiderklasse og middel- klasse med tanke på barnas oppdragelse. Forskjellene finner vi i forståelsen av barns behov og hvordan foreldre møter disse behovene. Forsker Kari Stefansen(2007) har gjort en undersøkelse om likheter og ulikheter i foreldreskapet hos småbarnsfamilier med arbeiderklasse og middelklasseorientering. I følge Stefansen kommer klasse til uttrykk både i den forståelsen av barns behov som foreldre legger til grunn, og i utøvelsen av foreldreansvaret. Hennes forskning konkluderer med at middelklassebarn har en «hjemmefordel» arbeiderklassebarn ikke har. Disse fordelene handler om økonomiske og materielle ressurser, men enda viktigere er foreldrenes evne til å forberede barna for framtida, og til å forhandle med institusjonstyper som skolen for å sikre at barna får den oppmerksomheten og hjelpen de fortjener. Hjemmefordelen handler derfor ikke minst om foreldrenes opplevelse av hvem de er og ikke er, og hva denne posisjonen gir dem rett til å kreve på vegne av barna. Det er med andre ord de kulturelle sidene ved klasserealiteten som står fram som de viktigste i denne sammenhengen. (Stefansen 2007: 259)

Funnene i undersøkelsen min viser at skolen er fullstendig klar over hvilke utfordringer de har i forhold til foreldresamarbeid. De iverksetter derfor tiltak som ser ut til å fungere. Det kan hevdes at gjennom tiltakene som skolen setter i verk har ressursperspektivet vært sentralt. Gjennom ulike møter, kurs og formelle og uformelle samtaler bevisstgjøres foreldre i forhold til det norske skolesystemet. ICDP foreldreveilednings kurs er et tiltak som kan øke foreldrenes kapital slik at de får økt kunnskap om det norske skolesystemet, barneoppdragelse og kulturelleforskjeller. Dette vil gi dem bedre utgangspunkt for å delta i skolen. Norsk kurs for mødre er et annet tiltak som gir mulighet til de mødre som ikke kan norsk og de vil utvikle norske ferdigheter. Dermed får mødre både lære seg norsk og oppleve større tilhørighet til skolen. På den andre siden er det slik at selv om skolen setter i gang ulike tiltak for å gi veiledning til foreldrene, blir ikke forventningene fra skolens side uttalt på en tilstrekkelig bestemt og tydelig måte. Det er mulig å si at tiltakene som skolen setter i verk

ikke er tilstrekkelige i forhold til foreldrenes behov. Skolen er klar over at samarbeidet med den kurdiske gruppen er en utfordring på en annen måte enn samarbeidet med etnisk norske foreldre. Som vist har dette sammenheng med både kulturforskjeller, språklige ferdigheter og alminnelige samfunnsmessige mekanismer som gjelder sosial posisjon og mobilitet og der etnisitet og klasse virker samme. Dette er alt sammen faktorer som skolen og lærerne må ta hensyn til.

Avslutningsvis kan det nevnes at det ikke er noe fasitsvar på hvordan man kan ha en god skole-hjem samarbeid. Forbedring og utvikling av samarbeidet når samfunnsforholdene er i endring, er et arbeid som aldri tar slutt og uansett hva en skole gjør, kan det gjøres bedre.

Kapittel 7

7.0 KONKLUSJON

Problemstillingen for denne masteroppgaven var: *Hvor oppstår barrierer mellom den kurdiske gruppe og norsk skole med tanke på vellykket integrering og språklæring?*

For å komme fram til et svar har jeg hatt fire forskningsspørsmål:

- Hva er dynamikken som oppstår når den kurdiske befolkningen bor tett og som resultat søker på samme skole?
- Hvilke strategier og hvilken praksis har skolen for å realisere skolens mål med hensyn til kurdiske barna?
- Hvilke erfaringer har skolen med sitt arbeid overfor denne gruppe?
- Hvilke strategier og hvilken praksis har skolen for å realisere skolens mål med hensyn til kurdiske barna?

Problemstillingen er belyst ved hjelp av aktuell teori samt gjennom enkelte intervju med fem mødre, tre lærere og skolens rektor. Jeg har også hatt et fokus intervju med ti kurdiske fedre. Først er det empiriske materialet fra intervjuene presentert i ulike kategorier i analysekapittelet. Deretter har dette materialet blitt drøftet i lys av den aktuelle teorien. I dette kapittelet vil jeg gi en oppsummerende konklusjon med utgangspunkt i hvordan resultatet av den foregående analysen besvarer problemstillingen min og hvert av de fire forskningsspørsmålene. Har jeg fått svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine?

Funnene fra studien viser at tilhørighet har vist seg å være sentralt for informantene, en verdi som kan knyttes til deres bakgrunn og som påvirker deres handlingsvalg. Sosiale relasjoner som preges av homogene nettverk har både positiv og negativ innvirkning på kurdernes integrering i det norske samfunnet. På den positive siden kan sosiale relasjoner med bekjente fra samme opprinnelses- kultur gi en følelse av tilhørighet til kurdiske gruppe. Å få oppfylt dette behovet er viktig for å unngå akkulturasjonstress. Dette er mest viktig i etableringsfasen i nye landet. Men samtidig, vil prioritering av slike homogene relasjoner gjerne ha en negativ innvirkning på den egne gruppens utvikling av storsamfunnskompetanse blant annet på utviklingen av andrespråkferdigheter.

De viktigste utfordringene ved etablering av nettverk har å gjøre med språklige barrierer og ulike kulturspesifikke verdier og normer. Språk er en typisk utfordring. Man må selvsagt

kunne kommunisere hvis man skal leve sammen. Gode norskkunnskaper er viktig for å kunne delta i samfunnets ulike felles arenaer. Manglende norskkferdigheter gjør at foreldre opplever problemer med å forstå informasjon som kommer fra skolen. De synes det er vanskelig å få med seg beskjedene fra skolen. Funnene indikerer at kurdiske foreldre er preget av misforståelser og mistolkninger. De mener at det ikke lett å uttrykke tanker og meninger på et språk de ikke behersker fullt ut.

Studien viser at det på flere områder er samsvar mellom foreldrene og skolepersonalet når det gjelder et ressursorientert perspektiv på integrering. Dette gjelder spesielt elevenesmorsmål og kulturellearv. Skolen bruker store ressurser på tospråklig fagopplæring, noe som gir elevene muligheten til å utvikle norskspråklige kompetanse gjennom begrepslæring på både første – og andrespråket sitt. Kurdiske barn blir her sett ut fra sine individuelle behov og verdier. De får nyttiggjort seg den ressursen morsmålet er for språklig og kognitiv utvikling. Dermed får kurdiske barn bekreftelse på sin identitet og sin bakgrunn i den grad majoritetsspråklige barn får. Skolen har et bevisst og aktivt forhold til skole-hjem-samarbeidet. Dette har de nedfelt i sine planer så det er kjent for både skolens ansatte og foreldregruppen. Åpenhet og trygghet er noen av de viktigste forutsetningene for å få et godt skole- hjemssamarbeid. Funnene i studien peker på at lærerne og ledelsen arbeider for å bygge en dialog basert relasjon med kurdiske foreldre.

Ut fra disse funnene trekker jeg følgende konklusjon:

Selv om kurdere velger å bosette seg i samme bydel og utvikle sitt eget kulturelle særpreg, er den segregering som gjerne følger av dette ikke alltid frivillig. Mangelfull integreringspolitikk hos de norske myndighetene i mange år, samt kurdernes manglende sosiale, økonomiske og kulturelle kapital for å kunne delta på lik linje med majoriteten i storsamfunnet, virker segregasjonsskjerpene.

Ikke minst viser studien at kurdernes politiske undertrykkelse i hjemland skaper ekstra utfordringer for integrering. Som ble nevnt i «kapittel 6» har kurderne utviklet en egen kulturell refleks i møte med en omkransende majoritetskultur som slår inn automatisert og spontant når de opplever sine kulturelle verdier truet. Da stenger de seg ubevisst for fremmed påvirkning og anser denne en trussel mot deres kultur og identitet. Dette fører igjen til at de etablerer et eget minoritetssamfunn. Kurdernes skepsis til storsamfunnet kan på denne måten vanskeliggjøre integreringsprosessen. Som jeg har nevnt før kurderne har noen verdier som de

er bevisst seg og som de ikke ønsker å gi slipp på. Kollektive verdier og sterke nabolagrelasjoner fører til mer segregering og dermed opplever kurdiske barn og unge at foreldrene ikke skjønner deres hverdag og heller ikke klare å fote seg skikkelig i majoritetskontekstene. Det er viktig at kurderne som gruppe og minoritetsnettverk blir seg bevisst og arbeider med å fjerne de negative virkningene av denne «minoritetsrefleksjonen» både på individuelt og kollektivt plan. Det er også viktig at skolens aktører skjønner denne dynamikken og kan hjelpe til med å dempe opplevelsen av storsamfunnspress og underkjenne av kurdiske verdier.

Å være engasjert og aktiv i egen integrering er en viktig faktor i en tilpasningsprosess. Uten personlig engasjement hos kurdere selv, vurderes det som vanskelig å bli integrert i det norske samfunnet. Ansvar for å integrere seg ligger hos kurdere, men det ligger også et visst ansvar hos staten for å legge til rette for integreringen. Man kan ikke forvente at kurdere skal integrere seg uten at det blir lagt til rette for det. Å integrere kurdiske elever krever et tverrfaglig samarbeid mellom alle som har en fot innenfor skolen. Den kurdiske elevgruppe hører til arbeider-klasse, og samtidig oppvokst i en annen kultur enn norsk kultur og har et annet morsmål enn norske språk. Dermed får elevene en tilleggs byrde på sine skuldre. Det er denne kombinasjonen av klasse og kulturbakgrunn som er bekymringsverdig i integrering og læringssammenheng. Her blir derfor skolen en viktig motvekt for isoleringen av kurdiske barn, da barna på skolen møter en arena der de får sin eneste mulighet til å bli integrert i samfunnet så godt. Personalet i skolen har derfor en unik og potensielt sentral rolle å spille i hvordan kurdiske barn kan integreres i det norske samfunnet. Lærerens bidrag i denne prosessen handler i stor grad om en anerkjennende praksis og å gi veiledning til foreldrene. Det er viktig at foreldrene får bekreftelse på positive ting de gjør i deres barns læring, samtidig som en må stille krav om endring av atferd dersom det er nødvendig. Foreldre kan bevisstgjøres om hvor viktig det er å ivareta og utvikle ferdigheter på morsmålet. En viktig forutsetning for god integrering av kurderne, er at både foreldre og barn opplever tillit til fagfolk som har forståelse og respekt for deres kulturelle egenart, samt å stille krav til den enkelte og forvente at kurdere tilpasser seg norske regler og faglige standarder. Integrering er en vanskelig og komplisert sak, og det kreves mye fra begge parter. Samfunnet skal bygge på respekt mellom grupper og kulturer. Både nordmenn og kurderne må endres i arbeidet med å skape det nye samfunnet. Med en bevisst holdning hos begge parter kan integrering bli en prosess som vil gi positive resultater i form av verdsetting og synliggjøring av det kulturelle mangfoldet.

Hensikten med denne oppgave var ikke at jeg ville finne frem til en sannhet. Jeg har hele tiden stilt spørsmål og var kritisk til det jeg opplevde i denne prosessen for å utvide min horisont. Jeg har vist til et sett av samspillende faktorer som gjør at ansvaret ikke uten videre kan plasseres hos den ene eller den andre parten alene. Disse faktorene danner et komplekst mønster hvor både kurdernes bakgrunn fra hjemlandet og akkulturasjonssituasjon i Norge er medvirkende faktorer. Den videre utviklingen mot bedre integrering i lokal samfunnet og skolesamfunnet vil nok ta tid, men som vist i denne studien er det mange positive føringer for en bedre integrering både i skolens holdning, praksis og innad i den kurdiske gruppen, noen som særlig kommer til uttrykk i uttalte nye akkulturasjonsstrategier blant andregenerasjons foreldre.

Kapittel 8

LITTERATUR

- Andrews, Peter A. 1989. *Ethnic Groups in the Republic of Turkey*. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichertverlag
- Banks, James A. 2009. *Multicultural education: Dimensions and paradigms*. I Banks, James A. (red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 9-33). New York: Routledge.
- Baune, T. A. 2007. *Den skal tidlig krøkes- skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Berliner, Peter. 1992. *Tværkulturel psykologi*. København: G. E. C. Gads Forlag
- Berliner, D.C. 1992. *The Nature of Expertise in Teaching. I: Oser, F.K., Dick, A. & Patry, J.-L. (red.), Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*, (s. 227-248). San Francisco: Jossey-Bass.
- Berry, John W. 1997. *Immigration, Acculturation, and Adaption*. Canada: Queen`s University
- Brenna, L.R. 2001. *Djulaha! om å forstå annerledeshet*. Kristiansand: Høyskole Forlaget
- Bourdieu, Pierre. 1986. «*The forms of Capital*». In Richardson, John G. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Cummins, Jim 1984. *Bilingualism and special education .issues in assessment and pedagogy* Texas: Pro-Ed.
- Dahl, Øyvind, & Habert, Kjell. 2001. *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dahl, Øyvind. 2006. «*Misjon som kommunikasjon i en global verden.*» In *Misjon og kultur: festskrift til Jan-Martin Berentsen*. Stavanger: Misjonshøgskolens forlag, 259-271 -(2008).
- Dalland, Olav. 2007. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engen, Thor Ola og Lars, Anders. Kulbrandstad. 2000: *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk. Oslo

- Eriksen, Thomas Hylland og Sajjad, Torun Arntsen 2011. *Kulturforskjeller i praksis, perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eriksen, Thomas Hylland. 2010. *Samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, Thomas. 2004. *Røtter og Føtter – Identitet i en omskiftelig tid*, (s. 7-8 og 216- 223), Oslo: Aschehoug & Co.
- Eriksen Thomas Hylland.1994. *Kulturelle veikryss: Essays om kreolisering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen Thomas Hylland.1998. *Små steder - store spørsmål. Innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen, Thomas Hylland. 2000. *Sosialidentitet, etnisk tilhørighet, nasjonalisme, tid og sted. I Nielsen, F.S. og O. Smedal (red.), Mellom himmel og jord. Tradisjoner, teorier og tendenser i sosialantropologien*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen Thomas Hylland og Sørheim, T.A. 2006 *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen. T.H.2003. *Hva er sosialantropologi*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Fandrem Hildegunn.2011. *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risiko faktorer og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fandrem, Hildegunn. 2009. *Psychological and sociocultural adaptation among adolescents in Norway with immigrant backgrounds. A study of depressive symptoms and bullying*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Folkvord, Erling og Veronica Melå (2002): *Kurdistan – om fortid, folk og framtid*. Trondheim: Tapir Forlag
- Forskningsetiske komiteer 2006 (2000). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Fossåskaret Erik, Fuglestad, Otto Laurits og Aase Tor Halfdan.1997. *Metodisk feltarbeid*. Oslo: Universitetsforlag.

- Gadamer, Hans - Georg. 2010. *Sannhet og metode – grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (1960). Oversatt av Lars Holm Hansen. Oslo: Pax Forlag.
- Gullestad, Marianne. 2008. *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A. M. 2007. *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hammersley og Atkinson. 2006. *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hjarnø, J. 1999. *Sporene skrømmer. Om social arv i folkeskolen og i børns sproglige utvikling. Arbejdsrapport 20 om social arv*. København: Socialforskningsinstituttet (www.sfi.dk).
- Hjarnø, Jan. 1998. *Indvandrere fra Tyrkiet i Stockholm og København: en socialantropologisk undersøgelse af to kurdiske indvandrers grupper baggrund i Tyrkiet og deres bolig- og beskæftigelses forhold i Danmark og Sverige*. - Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag
- Hjarnø Jan. 1991. *Kurdiske indvandrere*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag
- Hjarnø, Jan. 1989. *Indvandrere fra Tyrkiet i Stockholm og København*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag
- Hjarnø jan (1972) *Kurderne- et splittet folk*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag
- Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn. 2005. *Elevenes Verden. Innføring i Pedagogisk Psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kasin, Olav. 2008. *Flerkulturell: hva er det og hvem er de? I Otterstad, Ann Merete (Red.), Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt (s. 55- 77)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard Sonja, Husby Olaf. 2009. *Norsk som andrespråk – barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget 2. utg.
- Kulbrandstad, Lise Iversen. 2003. *Lesing i utvikling*. Oslo: Lærebokforlaget.
- Klausen, Arne Martin. 1992. *Kultur, mønster og kaos*. Oslo: Ad NOTAM Gyldendal

- Kvale, Steinar. 2001. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvale, Steinar. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- MacDowell, David. 2005. *A Modern History Of The Kurds*. London: I. B. Tauris.
- Nordheden, Inger .1996. *Barn från olika kulturer berikar varandra. I: Hultinger, EvaStina & Wallentin, Christer (red.).1996. Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Nielsen, F.S. og O. Smedal (red.), *Mellom himmel og jord. Tradisjoner, teorier og tendenser i sosialantropologien*. Bergen: Fagbokforlaget. (239-273)
- Nordahl, Thomas.2007. *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Tomas og Mai-Len Skilbrei.2002. *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Nova rapport 13/02.
- Næss, Ragnar.1985. *Innvandrere på norske arbeidsplasser. En studie av tyrkiske og pakistanske innvandreres situasjon på et utvalg arbeidsplasser*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttene
- Næss, Ragnar. 1984. *Tyrkiske innvandreres bakgrunn*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttene
- Ottersen Ann Merete.2008. *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold- fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitet forlaget.
- Sam, D. L. & Oppedal, B. 2002. *Acculturation as a developmental pathway*. Hentet fra http://www.wvu.edu/culture/Sam_Oppedal.htm.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel. 2005. *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stefansen, Kari.2007. *Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap Sosiologisk tidsskrift vol 15 nr 3*.

Svanberg Ingvar.1997. *Turkiet: bro eller barriär mellan Europa och Asien*. Stockholm: Dialogos Förlag

Svanberg Ingvar og Harald Rumbloom.1990. *Det mångkulturella Sverige*. Stockholm: Gidlunds bokforlag

Svanberg og Wille (red.). 2009. *La stå!* Oslo: Gyldendal.

Svane, Marita. 2004.*Interkulturel dynamikk i kulturmødet. En fænomenologisk, individorienteret analyse og forståelse*. Aalborg Universitet

Øzerk, Kamil. 2000. *Torspråklighet i barndommen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget. I: R. Haugen (red): Barn og unges læringsmiljø. (12 s.).

Øzerk, Kamil.2000. *Et tospråklighetspedagogisk perspektiv*. Kristiansand, Høgskoleforlaget. I: R. Haugen (red): Barn og unges læringsmiljø. (12 s.).

Nettkilde

Statistisk sentralbyrå.2010. Andreassen Kristina Kvarv og Dzamarija Minja Tea. Befolkning. Tilgjengelig på <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa119/kap2.pdf>; Besøkt 12. Desember 2015

Statistisk sentralbyrå 2007. Henriksen Kristen. Fakta om 18 innvandreregrupper i Norge Tilgjengelig på https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200729/rapp_200729.pdf; Besøkt 12. Januar 2016

Det offisielle norske nettsted i Danmark. (2015). Tilgjengelig på <http://www.kurder.dk/nuce/>; Besøkt 13. Desember 2016

ICDP Norge. Tilgjengelig på <http://www.icdp.no/om-icdp>;Besøkt 15. November 2016

Bakken Anders NOVA-rapport 10/07. «Virksomheter av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever». Tilgjengelig på <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2007/Virkninger-av-tilpasset-spraakopplaering-for-minoritetspraaklige-elever>; Besøkt 15. Februar 2016

«Rapporten nuläge- utbildning och skolega (Fitjar utvecklingsprogram) 2015. Tilgjengelig på <http://www.botkyrka.se/SiteCollectionDocuments/Kommun%20och%20politik/Nul%C3%A4ge%20Utbildning%20och%20skola.pdf>; Besøkt 14. Desember 2015

«Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa». Tilgjengelig på <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>; Besøkt 10. Desember 2015

St. meld. 6 (2012-2013). «En helhetlig integreringspolitikk.» Tilgjengelig på

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>; Besøkt 15. November 2015

St.meld. 16 (2006). «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring». Tilgjengelig på Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>; Besøkt 12. November 2015

St.meld. 17 (1996-1997) «Om innvandring og det flerkulturelle Norge».

Tilgjengelig på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-17-1996-1997-/id191037/>; Besøkt 11. November

St.meld. 23 (2007). «Språk bygger broer». Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne. Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>; Besøkt 06. November 2015

St.meld. 31 (2008). «Kvalitet i skolen». Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/09.november>; Besøkt 10. november 2015.

St.meld. 49 (2003-2004). «Mangfold gjennom inkludering og deltakelse». Tilgjengelig på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004-/id405180/>; Besøkt 05. November 2015

St.meld.74 (1979-1980).«Om innvandrere i Norge» Tilgjengelig på https://www.stortinget.no/no/Sakerog_publicasjoner; Besøkt 15. Januar 2016:

Utdanningsdirektoratet (2005). Karlsen Unn-Doris Bæck og Inger Marie Kileng. Evaluering av prosjektet” Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen”. Tilgjengelig på http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/5/minoritetsspraklige_foreldre.pdf; Besøkt 13. Desember 2015

Utdanningsdirektoratet. (2007). «Likeverdig opplæring i praksis!» Tilgjengelig på https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDI_R_Likeverdig_opplaering2_07.pdf; Besøkt 27. Desember 2015

Utdanningsdirektoratet (2012). «Prinsipp for opplæringa.» Tilgjengelig på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>; Besøkt 20.januar.2016

Utdanningsdirektoratet (2011). «Generell del av læreplanen». Tilgjengelig på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>; Besøkt 21. Januar 2016

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2010). Regjeringens arbeid med integrering og inkludering av innvandrere og deres barn. Tilgjengelig på https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rapporter/2010/integrering_og_inkluderin_g_innvandrere_info_bld.pdf; Besøkt 02. Januar 2016

Barne-, Likestillings- og Inkluderingsdepartementet (2011b) Vi er på rett vei - Tall og fakta om integreringen i Norge. Tilgjengelig på <https://www.regjeringen.no/no/dep/bld/id298/#>; Besøkt 12. Januar 2016

NOU 2010:7 Mangfold og mestring. Tilgjengelig på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>; Besøkt 02. Januar 2016

NOU 2011:14 Bedre integrering— Mål, strategier, tiltak. Tilgjengelig på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/?ch>; Besøkt 12. Januar 2015

Vedlegg

1. Godkjenning fra NSD
2. Informasjonsskriv til foreldreinformanter på tyrkisk
3. Informasjonsskriv til lærere og rektor
4. Samtykkeerklæring
5. Samtykke erklæring på tyrkisk
6. Intervjuguide for foreldre
7. Intervjuguide for lærere og rektor

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Øystein Lund Johannessen
Misjonshøgskolen
Misjonsmarka 12
4024 STAVANGER

Vår dato: 01.10.2015

Vår ref: 44385 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44385	<i>Møte mellom kurdiskgruppe norsk skolesystem</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Misjonshøgskolen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Øystein Lund Johannessen</i>
<i>Student</i>	<i>Melek Aydilek</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmsa@svu.ut.no



Formålet med prosjektet er å undersøke "Møte mellom kurdiske gruppe og norsk skolesystemet".

Problemstillingene som skal belyses er:

- 1)Hva er dynamikken som oppstår når kurdisk befolkningen bor tett og søker på samme skole?
- 2)Hvilke strategier velger de kurdiske foreldrene når det gjelder barnas sosiale og språklige utvikling?
- 3)Hvilke strategier og hvilken praksis har skolen for å realisere skolens mål med hensyn til de kurdiske barna?
- 4)Hvilke erfaringer har skolen med sitt arbeid overfor denne gruppe

Målsettingen er å vinne ny kunnskap om hvilke barrierer som oppstår mellom kurdiske grupper og norsk skole, hva er utfordringene, og hva mener partene selv må til for å bygge ned og fjerne barrierene slik at utfordringene kan løses, barna blir bedre integrert og får bedre sine livssjanser og livskarrierer.

Utvalget består av ansatte ved en skole i bydel med stor tetthet av elever med kurdisk bakgrunn. Det skal i tillegg gjennomføres intervjuer av noen foreldre. Utvalgene informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

Det må utformes informasjonsskriv til de forskjellige utvalgsgruppene (ansatte, foreldre) hvor det tydelig fremgår hvorfor de forespørres om deltakelse, hvorfor student betrakter det som relevant å intervju nettopp ansatte/foreldre. Det er lagt opp til at ansatte/lærere/rektor skal uttale seg generelt og ikke om enkeltelever/identifiserbare foreldre eller barn. Dette bør også tydelig fremgå av informasjonsskrivene.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no for utvalget kontaktes.

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning, jf. personopplysningsloven § 2, punkt 8 a).

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson i forbindelse med intervju av foreldre. Vi forstår det slik at dette gjelder den enkeltes eget/egne barn. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Det legges ikke opp til at foreldre informerer sine barn om deres deltakelse i prosjektet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Misjonshøgskolen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 20.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som

Vedlegg 2

Bilgilendirme mektubu

Søylesi talebi için bilgilendirme

- **Prosjekt:** Bir kurt grubu ile Norveç okul sistemi arasındaki ilişki
- **Sorumlu:** Melek Aydilek
- **Yönlendirici:** Øystein Lund Johannes. Misjonshøgskole i Stavanger.
- **Yükseköğretim:** Misjonshøgskole, Stavanger
- **Bölüm:** Yüksek lisans, Kültürler arası çalışma, 20013/16.
- **Konu:** Kurtlar ve Norveç okul sistemi arasındaki buluşma.
- **Ana problem:** «*Kurtların Norveç okulunda Entegrasyonu ve dil öğrenimini geciktiren* etkenler nelerdir .»
- **Yan problemler**
 - 1) Kurtların aynı yerde yaşamaları ve bunun sonucu olarak çocuklarını aynı okula göndermesinin altındaki dinamikler nelerdir?
 - 2) Kurtlar çocuklarının sosyal ve dil gelişimi için hangi stratejileri seçiyorlar?
 - 3) Kurt çocuklarının gelişimi için okul hangi pratiğe sahip ve hangi stratejileri
 - 4) Okulun kurt çocuklarıyla ilgili hangi tecrübeleri var?

Ben Stavanger'deki bir yüksek okulda kültürlerarası çalışma adli eğitimde yüksek lisans yapıyorum. Yüksek lisans tezime 2016 Mayıs ortalarında bitecektir. Ben bu tezimde *Kurtların Norveç okulunda Entegre ve dil öğrenimini geciktiren* etkenlerin neler olduğunu araştıracağım.

Konuyu seçme nedenim: Ben uzun bir süredir kurt çocuklarıyla çalışıyorum ve bu çocukların okulun talep ettiği dil öğrenimi ve entegrasyon ile ilgili sıkıntılar yaşadığını görüyorum.

Bu araştırmada kurt velilerinin okulla ilgili hangi tecrübelerle sahip olduğunu ve ev ile okul arasındaki işbirliğinin nasıl düzenlendiğini ele alıyorum.

Benim tezime katkı sağlayacağınıza inandığımdan dolayı sizinle bir söyleşi gerçekleştirmek istiyorum . Söylesimiz yaklaşık 1 saat sürecektir.

Benim bu araştırmada iki tane rolüm var. Bir tanesi öğretmen olmam ikincisi de araştırmacı olmam. Ben bu iki rolde birbirine karıştırmayacağım ve burada sadece bir araştırmacı

olarak gorev alacagim. Sizin soylediginiz her sey kesinlikle kimsenin eline gecmeyecektir ve arastirma bittikten sonra butun bilgiler silinecektir.

Size gonderdigim riza talebi kagidini imzalayarak tekrar okula vermenizi rica ediyorum.

Eger bu arastirmayla ilgili sosrulariniz varsa beni bunumaradan arayabilirsiniz.

Telefon:

Isterseniz benim okuldaki hocamida arayabilirsiniz. Øystein Lund Johannesen misjonshøyskole. Telefon:

Mvh Melek Aydilek

Vedlegg 3

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i en intervjuundersøkelse

- **Prosjekt:** Møte mellom kurdiskgruppe og norsk skole systemet
 - **Ansvarlig:** Melek Aydilek
 - **Veileder:** Øystein Lund Johannes. Misjonshøyskole i Stavanger.
 - **Studiested:** Misjonshøyskole, Stavanger
 - **Studieretning:** Mastergradstudie i Interkulturellarbeid, 20013/16.
 - **Tema:** Møte mellom kurdiske barn og norsk skolesystemet.
 - **Hoved Problemstilling:** «Hvor oppstår barrierer mellom den kurdiske gruppe og norsk skole med tanke på vellykket integrering og språklæring.»
 - **Del problemstillinger**
- 5) Hvordan er dynamikken som oppstår når den kurdiske befolkningen bor tett og som resultat søker på samme skole?
 - 6) Hvilke strategier velger de kurdiske foreldrene når det gjelder barnas sosiale og språklige utvikling?
 - 7) Hvilke strategier og hvilken praksis har skolen for å realisere skolens mål med hensyn til de kurdiske barna?
 - 8) Hvilke erfaringer har skolen med sitt arbeid overfor denne gruppe

Jeg er student ved mastergradsstudiet i interkulturell arbeid Misjonshøyskole i Stavanger. Mastergradsoppgaven skal være ferdigstilt innen midten av mai 2016.

Jeg ønsker gjennom en utforskende kvalitativ tilnærming å undersøke hvor det oppstår barrierer mellom den kurdiskgruppen og norsk skole, med tanke på en vellykket integrering og språklæring. Grunnen for at jeg velger dette temaet, er at jeg jobber med kurdiske barn innen skolevesenet og er klar over at kurdiske barn har problemer med å leve opp til kravene i den norske skolen både på språklig nivå og også på et integrerings nivå.

Jeg ønsker gjennom kvalitative intervju å spørre et utvalg av lærere om ulike forhold knyttet opp mot dette temaet. Jeg ønsker å kontakte ansatte som er reflektert i forhold til den kurdiske gruppen. Du er kontaktet fordi jeg tror du kan bidra til min masteroppgave med dine tanker og

erfaringer knyttet til norsk skole. For meg ville det være interessant å høre din om erfaringer, tanker og meninger, slik at det kunne bli et bredest mulig grunnlag for meg å undersøke temaet. Jeg vil foreta et intervju som vil vare ca. en time.

I dette prosjektet har jeg to roller, som forsker og også som ansatt ved skolen. I denne forbindelsen skal jeg være bevisst på at jeg ikke skal blande min rolle som forsker og lærer, slik at jeg ikke lar min egen forforståelse påvirke min funn. Jeg har bevisste etiske holdninger til min forskning slik at informantens personvern ivaretas. Gjennom hele undersøkelsen skal jeg ha fokus på etikk, både i forhold til informantene som jeg skal ha kontakt med og i forhold til undersøkelsen som en forskningsprosess.

Det er frivillig å delta, og deltakeren kan trekke seg underveis om det skulle være ønskelig. Videre står deltakeren fritt til å unnlate å svare på spørsmål om det er ønskelig. Jeg vil ta opp intervjuet på bånd, og alt av informasjon vil bli anonymisert i all rapportering fra studien, slik at alle opplysninger som blir brukt i oppgaven ikke skal kunne identifiseres med deltakerne. Opplysningene som blir tatt opp på bånd, blir transkribert og slettet fra båndet etter at det er skrevet ut. Senest ved prosjektslutt 20.05.2016 vil datamaterialet være anonymisert.

Før jeg kan gå i gang med intervjuene, må jeg innhente samtykke fra dere. Jeg ber derfor om at dere fyller ut samtykkeerklæringen, og returnerer den til undertegnede. Jeg vil ta kontakt å avtale tid og sted for intervjuet så snart jeg har mottatt samtykkeerklæringen fra alle deltakerne. Prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) før jeg starter med intervju og innsamling av data.

Hvis du har spørsmål til undersøkelsen kan du kontakte meg på telefon:

Du kan også kontakte min veileder Øystein ved misjonshøyskole på telefon:

Mvh Melek Aydilek

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring

Tema for oppgaven: Møte mellom kurdiske gruppe og norsk skole systemet

Problemstilling: Hvor oppstår barrierer mellom den kurdiske gruppe og norske skole med tanke på vellykket integrering og språklæring?

Jeg bekrefter herved å ville delta som respondent i forbindelse med datainnsamling til Melek Aydilek sin masteroppgave i interkulturelt arbeid ved Misjonshøgskolen i Stavanger våren 2016.

Jeg samtykker i at de innsamlete opplysninger kan brukes i en etterundersøkelse av den samme forsker som er ansvarlig for prosjektet og innsamlingen av opplysningene.

Jeg er også kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan be om å få slettet de opplysningene som er registrert. Dette gjelder også etter at prosjektet er avsluttet.

.....
Sted

Dato

Underskrift fra informant

Vedlegg 5

Samtykke erklæring på tyrkisk

Onay bildirimi

Tezin konusu: Kurt grubu ile Norvec okul sisteminin bulusmasi

Sorunsal: Norves okul sistemi ile kurt ogrenciler arasinda entegrering ve dil ogrenimi ile ilgili hangi bariyerler duruyor?

Yukarida adi gecen Melek Aydilekin Misjon høyskole icin 2016 da duzenledigi projeye katkida bulunmayi kabul ediyorum.

Toplanan bilgi ve verilerin, yukarida adi gecen projede ve bilgilerin toplanmasindan sorumlu olan proje sahibin tarafindan arastirma amacl olarak kullanilmasina izin veriyorum.

Bu projede katilip katilmamakta tamamen serbest oldugumu,proje oncesi veya suresinde, arzu ettigimiz taktirde hakkimizda toplanmis ve kayida gecirilmis bilgileri sildirebilecegimi biliyorum. Bu, proje tamamlandiktan sonra da gecerlidir.

.....
Yer

Tarih

Imza

Vedlegg 6

Intervjuguide for foreldreinformanter

1. Hva innebærer begrepet «integrering»?
2. Kan du beskrive dine sosiale relasjoner, i forhold til nordmenn for eksempel: har du norske venner, besøker dere hverandre eller føler du deg som et medlem av stor samfunnet?
3. Er det din ønske å bo tett sammen?
4. Hvordan ser du framtiden til ditt barn?
5. Hva tenker du om norsk skole systemet?
6. Hva kan du gjøre for at foreldresamarbeidet skal være best mulig?
7. Hvilken samværsordning har dere?
8. Kan du si litt om dine forventninger til skolen?
9. Hvilke situasjoner har du opplevd som svært utfordrende/vanskelig?
10. Har du noe å legge til? Er det noe som jeg burde ha spurt? Hvordan gikk intervju følelse for deg?

Vedlegg 7

Intervjuguide for rektor og lærer informanter

1. Kan du gi en beskrivelse av skolen din?
2. Kan du si noe om hva du tenker om begrepet flerkulturell skole?
3. Hvordan forstår du begrepet integrering?
4. Kan du gi en beskrivelse av eleven med kurdiske bakgrunn og deres foresatte?
5. Hvilke utfordringer får dere når dere jobber med kurdiske barn?
6. Hvordan samarbeider dere med kurdiske forelder? Hva gjør dere for å sikre et godt skole-hjem samarbeid? Hvilke spesifikke tiltak har dere?
7. Hvilke satsingsområder har skolen lagt spesielt vekt på de siste årene?
8. Kan du si noe om hvordan dere arbeider med integrering og likeverdig opplæring på skolen din?
9. Hva tenker du om tilpasset opplæring i praksis?
10. Hvordan organiserer dere språkopplæring av kurdiske elever på skolen?
(Tospråkligopplæring og morsmålundervisning)
11. Hvordan henter dere informasjon og kunnskap om de kurdiske elevenes bakgrunn og forutsetninger; språklig og kulturelt.?
12. Kan du si noe om hvordan du ønsker at din skole skal utvikle seg med tanke på integrering og språklæring?
13. Er det noe du mener jeg ikke har spurt deg om som du mener burde vært med?

