

MaiA – Mangfold i Akademia

Høyere utdanning i møte med en kompleks virkelighet

Ida Marie Andersen

CC-BY-SA Høgskolen i Oslo og Akershus

Tema utgivelser 2014 nr 2

ISSN 1893-0425

ISBN 978-82-93208-59-4

Opplag trykkes etter behov, aldri utsolgt

HiOA

Læringscenter og bibliotek,

Skriftserien

Pilestredet 48,

Oslo

Telefon (47) 67 23 50 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Adresse hjemmeside: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Nettbokhandel>

For elektronisk bestilling klikk [Bestille bøker](#)

Trykket hos Allkopi

Trykket på Multilaser 80 g hvit

Innhold

Forord.....	4
Del 1 – Det store bildet	
Innledning.....	8
Hvem tar høyere utdanning?.....	9
Sosiale skiller i skolen.....	19
Sosial kapital og utdanningsvalg.....	33
De dyktige minoritetsstudentene.....	47
Utdanning til et integrert samfunn.....	53
Del 2 – Rekruttering og læringsmiljø	
Innledning.....	66
Kommunikasjon med utvalgte målgrupper - et pionérarbeid.....	67
Registrering av minoritetsstudenter.....	79
Oppsøkende virksomhet.....	87
Et inkluderende læringsmiljø.....	99
Studentstøtte mot frafall.....	113
Del 3 – utfordringer og muligheter	
Innledning.....	128
Hvem skal vi lytte til?.....	129
Mangfoldskompetanse for profesjonsutøvere.....	157
Internasjonalisering – ute eller hjemme?.....	175
Fra utdanning til arbeid.....	185
Kvinner underveis.....	197

Forord

Artiklene i denne samlingen er et resultat av mange års arbeid med å utvikle et kunnskapsgrunnlag for bredere rekruttering til høyere utdanning. Det begynte med et prosjekt i tilknytning til en videreutdanning 1998-1999, hvor kommunikasjonsteori skulle anvendes i et praktisk feltarbeid, nedfelt i en rapport. Jeg ønsket å utnytte dette i mitt daglige arbeid med å rekruttere studenter til Høgskolen i Oslo, noe jeg hadde drevet med siden 1996.

Siden jeg tidligere hadde jobbet flere år med informasjon til og om innvandrere i Bærum kommune, hadde jeg god grunn til å undersøke nærmere om vi rekrutterte studenter blant etniske minoriteter. Derfor valgte jeg feltarbeid i pakistanske miljøer for å finne ut om vi nådde målgrupper som kan være vanskelige å nå gjennom tradisjonelle kanaler. Etter avsluttet prosjekt brukte jeg de kontaktene jeg hadde fått til informasjonsarbeid overfor disse miljøene.

Fra 2003 fikk jeg mulighet til å konsentrere meg om minoritetsproblematikk på heltid, ved at departementet dekket min stilling i to år for dette formålet. Betingelsen var at jeg skulle spre erfaring og kunnskap til andre utdanningsinstitusjoner. Det resulterte i at jeg opprettet MaiA – Mangfold i Akademia - som et elektronisk nyhetsblad, med fire utgaver i året og en abonnementsordning. Samtidig utførte jeg oppsøkende virksomhet og annet praktisk rekrutteringsarbeid. Det praktiske arbeidet er beskrevet i artiklene *Kommunikasjon med utvalgte målgrupper*, *Oppsøkende virksomhet* og *Registrering av minoritetsstudenter*.

Mitt perspektiv ble nokså snart utvidet til å se på etniske minoriteter i en større sammenheng, med utgangspunkt i underrepresenterte grupper generelt. Det handler særlig om ulik fordeling av utdanning etter sosial bakgrunn, kjønn og bosted. Dette var tema for det europeiske nettverket *European Access Network*. De årlige konferansene der ble min viktigste inspirasjonskilde, og gav meg mulighet til flere studiebesøk ved universiteter som hadde iverksatt tiltak for å nå et mål om bredere deltakelse i høyere utdanning. Selv om jeg har vært spesielt opptatt av studievalg og underrepresentasjon blant etniske minoriteter, framgår det av artiklene at jeg bruker begrepet mangfold i vid forstand.

Jeg la særlig vekt på forskningsformidling i MaiA, og utgav nyhetsbladet fram til 2011. Alle disse åra fikk jeg mulighet til å arbeide heltid med dette feltet, både med praktisk arbeid og kunnskapsformidling. I 2011 fikk jeg et seniorstipend for å samle og oppdatere stoffet fra nyhetsbladet. Året etter publiserte jeg en samlet utgave av MaiA på nettet med

oppdaterte og til dels nyskrevne artikler ordnet i kapitler, basert på det tidligere stoffet. Denne boka består av et utvalg med videre bearbeidelse av artiklene i den samlede nettutgaven.

Med dette avsluttes mitt arbeid med å utforske mangfold i høyere utdanning, inkludert hensynet til etniske minoriteter. Det betyr ikke at det arbeidet jeg har begynt på er fullført. Denne boka er utarbeidet for å bidra med relevant kunnskap som grunnlag for handling blant praktikere, ledere og politikere i møte med en kompleks virkelighet. Ulike sider ved denne virkeligheten dekkes, fra det mediebårne debattklimaet til konkrete utfordringer med rekrutteringsmetoder, studentstøtte og krav til læringsmiljø.

Artiklene er basert på forsknings- og utviklingsarbeid og andre oppgitte kilder. Utvalg og bearbeidning underveis er gjort i samarbeid med redaksjonssekretær i Skriftserien, Jan Eriksen.

Oslo, mars 2014

Ida Marie Andersen

Nettutgaven av MaiA finnes på følgende adresse: <http://blogg.hioa.no/maia/>

Her finnes flere artikler, også artikler skrevet av andre.

Del 1 – Det store bildet

Utdanningsnivået i befolkningen og fordelingen av utdanning har stor betydning for den videre samfunnsutviklingen. Gjennom høyere utdanning skal samfunnets økende behov for kvalifisert arbeidskraft dekkes, ikke minst innenfor velferdsstatens yrker. Det betyr at flere trenger høyere utdanning, med mulighet for livslang læring. I vår kunnskapsbaserte økonomi trengs talenter med evne til nytenkning fra hele befolkningen. Utdanning motvirker utenforskap og bidrar sterkt til integrering av ulike befolkningsgrupper.

I dag reproduseres sosiale forskjeller i utdanningssystemet, slik at noen grupper er underrepresenterte både i høyere utdanning og i yrker og posisjoner som krever slik utdanning. Sosial bakgrunn, bosted, etnisitet og kjønn påvirker både andelen som tar høyere utdanning og studievalg. Lav utdanning og inntekt hos foreldrene gir utslag i dårligere karakterer og økt frafall i skoletida, og lavere sannsynlighet for videre utdanning. Ulik fordeling av utdanning betyr tap av menneskelige ressurser for samfunnet og mindre sosial mobilitet på tvers av generasjonene hos noen grupper.

Mange etterkommere med innvandrerforeldre har en ekstra motivasjon til å ta høyere utdanning, til tross for lite ressurser i familien. Inndelt etter landbakgrunn er det flere av disse gruppene som overgår majoriteten. Antall etterkommere øker og snart vil enda en generasjon vokse opp. Samtidig strever både unge og eldre nyankomne innvandrere med å kvalifisere seg til å studere eller å få godkjent utenlandsk utdanning.

Forskjellene i gjennomføring av høyere utdanning går på tvers av opprinnelse, og jentene går foran uansett. Men vi må være oppmerksom på at noen grupper møter større hindringer enn andre. Disse gruppene må vi legge til rette for, slik at mulighetene til å velge yrke og ta høyere utdanning blir mindre påvirket av den enkeltes kjønn og bakgrunn. Hvordan kan utdanningsinstitusjonene bli en sterkere kraft i den samfunnsutviklingen som det er politisk enighet om å arbeide for?

Hvem tar høyere utdanning?

Behovet for formell kompetanse blant brede lag av befolkningen øker. Tilgang på nødvendig kompetanse er avgjørende for en samfunnsutvikling basert på kunnskap, nyskaping og bærekraft. Når sosial ulikhet reproduseres gjennom utdanningssystemet, betyr det at ubrukte ressurser går tapt og at de goder som følger med utdanning blir skjevt fordelt.

Innledning

Fra politisk hold framheves utdanning både som en samfunnsinvestering, og som et virkemiddel for utjevning av forskjeller i levekår. Alle skal kunne ta utdanning, uavhengig av sosial bakgrunn eller andre kjennetegn. Likevel viser forskning at det er forskjeller i skoleprestasjoner og videre utdanning etter familiebakgrunn, kjønn og etnisitet. Skjev fordeling er det også mellom kort og lang høyere utdanning og mellom ulike fagfelt. Utdanningsnivået er lavere i distriktene enn i sentrale strøk.

Når målet er lik fordeling og økt rekruttering til høyere utdanning, må en undersøke hvem det er som tar høyere utdanning, og hvilke grupper som er underrepresenterte. Dermed blir det mulig å iverksette tiltak for å rekruttere flere studenter fra disse gruppene.

I denne artikkelen vil jeg særlig sette søkelyset på innvandrere og unge med innvandrerforeldre, som samlet omtales som minoriteter. Kvinners deltakelse i utdanning og arbeid er nærmere drøftet i artikkelen *Kvinner underveis*.

Flere trenger høyere utdanning

Kunnskap og kompetanse hos bredest mulig lag av befolkningen vil være bærebjelken i en økonomisk og sosial bærekraftig utvikling. Dette er et sentralt budskap i *Et nyskappende og bærekraftig Norge* (St.meld. 7, 2008-2009). Her vises det til den nye kunnskapsøkonomien, med internasjonal konkurranse om innovasjon og teknologiutvikling. Kompetansen må tilegnes både gjennom det formelle utdanningssystemet og i videre opplæring og kunnskapsutvikling på arbeidsplassen.

Kravene til offentlig tjenesteproduksjon vil øke på grunn av den demografiske utviklingen, og dette medfører en kraftig økning i etterspørselen etter kompetent arbeidskraft. Samtidig vil etterspørselen etter arbeidstakere med bare obligatorisk skolegang synke

betraktelig de kommende åra. Flere kan altså støtes ut av arbeidslivet samtidig som konkurransen om den kompetente arbeidskrafta øker, påpekes det.

Dette bekreftes som et relativt sikkert utviklingstrekk av Kunnskapsdepartementet, på en nettside om *Framtidas kompetansebehov* (02.11.10). Det vises til beregninger fra SSB som viser at:

«Behovet for arbeidskraft forventes å øke innenfor stort sett alle utdanningsgrupper med lavere universitets- eller høyskolegrad. Det er grunn til å forvente et særlig behov for folk med økonomi- og administrasjonsutdanning, lærere, helsearbeidere og realfagutdannede».

I *Utdanning for velferd* (St.meld.13, 2011-12) er det økende behovet for kvalifisert arbeidskraft i velferdstjenestene nærmere drøftet.

Behovet for flere med høyere utdanning fram mot 2020, understrekes også i en analyse av *Tilbud og etterspørsel etter høyere utdannet arbeidskraft i Norge* (KD 2010). Et av formålene med rapporten har vært å se alle sektorerers behov for arbeidskraft i sammenheng med utviklingen av utdanningstilbudet. Det vises også til en ren økonomisk avkastning når utdanningsnivået i befolkningen øker, i tillegg til positive effekter som bedre helse og levekår. Årskullene blir større, og det trenges flere studieplasser for å gi en større andel av hvert årskull en mulighet til å studere.

Utdanningsnivået i befolkningen har hatt en kraftig økning. I 1985 hadde 13 prosent høyere utdanning, mot 30 prosent i 2012. Andelen med videregående skole som høyeste utdanning har holdt seg mer stabil på 41-44 prosent. Dette framgår av utdanningsstatistikk fra SSB (Holmseth 2013). Et anslag fra SSBs framskrivning er at 40 prosent vil ha høyere utdanning i 2025, ifølge rapportene fra KD (op.cit.).

Innvandrere omtales som en arbeidskraftressurs i rapporten om tilbud og etterspørsel. Å legge til rette for at innvandrere med høy utdanning raskt kommer i arbeid er en viktig utfordring. En litt større andel blant innvandrerne har lang høyere utdanning enn blant befolkningen for øvrig. Samtidig er en del uten skolegang, flest av disse er kvinner.

Bedre godkjenningsordninger er viktig både for å legge til rette for bedre bruk av innvandreres kompetanse og for internasjonaliseringsarbeidet i høyere utdanning. Relevante utdanningstilbud i form av moduler for arbeidssøkere som trenger en tilpasning av sin utdanning bør opprettes, særlig innenfor helseyrkene, ifølge rapporten om tilbud og etterspørsel (op.cit).

Andelen middelaldrende og eldre øker i befolkningen, mens innvandrerne og deres norskfødte barn samlet sett er yngre. Innvandringen gir årlige påfyll av unge mennesker. I tillegg kommer barna deres, som vil utgjøre en økende andel av de unge voksne. (Dybendahl og Høydahl 2008).

Tilstandsrapporten for høyere utdanning 2012 melder dette:

«Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjorde i 2010 nærmere 11 prosent av studentene i Norge. Ca. 2,8 prosent av det samlede studenttallet hadde bakgrunn fra EU/EØS-land, USA, Canada, Australia og New Zealand, mens 8 prosent hadde bakgrunn fra andre land. Andelen innvandrere blant studentene har økt jevnt de siste årene, og økningen er størst blant dem med ikke-vestlig bakgrunn».

Utvidelsen av EU, kombinert med høykonjunktur og stort underskudd på arbeidskraft i Norge, er den viktigste årsaken til at innvandringen har økt kraftig de siste åra. Andelen innvandrere og deres norskfødte barn utgjorde 11 prosent av hele befolkningen i 2010. Men bare 17 prosent av de norskfødte med innvandrerforeldre var over 20 år i 2010. I Oslo er andelen mye høyere enn landsgjennomsnittet. Det sier seg selv at det blir viktig å sørge for at disse gruppene, som øker hvert år, får opplæring og utdanning på linje med resten av befolkningen.

Ubrukte ressurser som kan utnyttes bedre gjennom utdanning og opplæring finnes ikke bare blant ungdom og innvandrere. Store oppgaver gjenstår her i landet når det gjelder voksnes kvalifisering og livslang læring generelt, ifølge Grepperud m.fl. (2010).

Det gjelder å ha flere søkere enn studieplasser til alle utdanninger. Hvis søkningen er så lav at alle søkere får plass, betyr det gjerne at mange har ganske dårlige karakterer. Det påvirker både læringsmiljøet, gjennomføringen og kvaliteten på de kandidatene som utdannes. Motivasjon er også viktig, men helst i følge med et visst karakternivå. De sosiale og kjønnsbaserte forskjellene i karakterer og dermed i studiekvalifisering må utjevnes gjennom en innsats i skolen.

Forskjeller tross mål om likhet

Norge er et relativt egalitært samfunn, og muligheten for sosial og økonomisk mobilitet over generasjonene er ganske store. Forholdene ligger bedre til rette for å motvirke skjev fordeling av utdanning enn i de fleste andre land utenfor Norden, ikke minst fordi vi har et offentlig tilbud om studiefinansiering og ingen studieavgifter. Derfor kan det være vanskelig å innse at

det likevel oppstår forskjeller i deltakelsen i høyere utdanning. Å erkjenne at forskjeller reproduseres er avgjørende for å kunne gjøre noe med det.

Foreldrenes utdanning er den faktoren som ifølge utdanningsforskningen har størst betydning. Statistikken for 2009 viser at tilbøyeligheten til å ta høyere utdanning i alderen 19-24 år, varierte fra 58 prosent for studenter med lang høyere foreldreutdanning, til 14 prosent blant dem som hadde foreldre med grunnskoleutdanning (Tuhus 2010).

Siden foreldreutdanning har så mye å si, vil forskjeller i utdanningsnivå hos befolkningen påvirke studiedeltakelsen. Det handler ikke utelukkende om egne foreldre, men også om oppvekstmiljøet. Det er store forskjeller i utdanningsnivå mellom utkantkommuner og sentrale strøk (Moafi og Aamodt 2009). Slike forskjeller finner en også mellom bydeler, særlig i Oslo. Det ser heller ikke ut til at forskjellene blir mindre, selv om en stadig større del av de yngre aldersklassene tar høyere utdanning. Forskjeller i karakternivå i skolen og frafall i videregående opplæring kan knyttes til foreldreutdanning, og til kjønn.

Sammenlignet med andre europeiske land, er likevel Norge blant 10 av 42 land som har minst nedarvet ulikhet i utdanningen, ifølge Fordelingsutvalget (NOU 2009:10). I Norge er det en og en halv gang så vanlig å ha høyt utdannede foreldre blant studenter i høyere utdanning, mens det i for eksempel Frankrike, Storbritannia og Tyskland er dobbelt så vanlig. I lys av arbeidskraftbehovet og likhetstankegangen i det norske samfunnet, hjelper det oss likevel ikke at det er større forskjeller andre steder.

Mindre sosiale forskjeller i utdanningssystemet og utdanning til flere var viktige målsetninger i *Utdanningslinja* (St.meld. 44, 2008-2009). Her dokumenteres det en sammenheng mellom manglende utdanning og sannsynlighet for arbeidsledighet og kriminalitet.

Som innledning til nettsiden om høyere utdanning skriver Kunnskapsdepartementet: «Kunnskapsnasjonen Norge har et stort behov for personer med høy faglig kompetanse innenfor et bredt spekter av fagfelt. Det er et mål at alle skal kunne ta utdanning uavhengig av sosial bakgrunn, og velferdsordninger for studenter er et virkemiddel for å få til dette».

Forskjellen mellom menn og kvinner i utdanningssystemet er et tema som diskuteres internasjonalt. Det er et felles problem at gutter sakker akterut i skoleprestasjoner, fullføring av videregående opplæring og av høyere utdanning. Men det er likevel store variasjoner i fullføring etter fag, yrke, bosted og sosial og kulturell bakgrunn.

Kvinnene utgjør 60 % av alle studenter ifølge den årlige utdanningsstatistikken fra SSB. Den sosiale bakgrunnen til kvinnelige studenter er mer uensartet enn blant mennene, deres opptakskarakterer er litt bedre, de har lavere frafall, og de har bedre progresjon. Kvinnene leder også blant minoritetene, selv om kjønnsforskjellen er noe mindre blant dem. Det er store kjønnsforskjeller i studievalg blant alle studenter, og en viss forskjell mellom kort og lang høyere utdanning. Kjønn har også betydning for prestasjoner og fullføring (Støren 2009, Holmseth 2013). Kvinner deltar også mest i kompetanseutvikling gjennom livslang læring, ifølge Grepperud (2010).

Minoritetsungdom vil studere

Mange unge med minoritetsbakgrunn tar høyere utdanning, selv om mye i deres bakgrunn taler mot dette. Når andel studenter i en viss aldersgruppe øker kraftig, slik det har gjort de siste åra, må tilbøyeligheten til å studere øke tilsvarende blant minoritetene hvis forskjellen ikke skal bli større. Hittil har det vist seg at etterkommerne har økt sin deltakelse i takt med majoriteten, og til og med gått forbi samlet sett. Så er det noen forskjeller i studievalg, som drøftes i artikkelen om *Sosial kapital og utdanningsvalg*.

Kristin Henriksen fra SSB har over flere år kartlagt studiedeltakelse blant innvandrere og deres barn. Hun har særlig fulgt unge med pakistansk og tyrkisk bakgrunn, og melder at

«...det har vært en formidabel økning i det vi statistikere kaller studietilbøyeligheten. For eksempel var 30 prosent av guttene med pakistanske foreldre i alderen 19-24 i høyere utdanning i 2008, mot 17 prosent i 2000. For jentene har økningen vært fra 18 til 39 prosent».

Også norskfødte med foreldre fra Tyrkia studerer mer enn før. Økningen for menn i samme aldersgruppe og tidsrom har vært fra 4 til 19 prosent, og for kvinner fra 18 til 25 prosent. (Henriksen 2010).

Henriksen mener mye av oppgangen for unge med pakistansk og tyrkisk opprinnelse kan skyldes at langt færre ektefeller er hentet fra hjemlandet blant disse gruppene de siste åra. Det er til disse gruppene det er innvandret flest ektefeller til tidligere. Nedgangen har skjedd til tross for at det blir stadig flere voksne og ugifte norskfødte med innvandrerforeldre. Færre av dem gifter seg i ung alder, og det er påvist at utdanning fører til utsettelse av giftermål.

Fortsatt er det slik at barn av srilankesere, vietnamesere, indere og polakker studerer i større grad enn barn av norskfødte foreldre. Bare barn av tyrkere, marokkanere og chilenerne studerer nå i mindre grad enn gjennomsnittet i Norge, sier Henriksen fra SSB. (Intervju med

NRK 28.04.10). Hun mener det vil bli spennende å se hvordan det går med norskfødte barn av somaliske foreldre, for disse er fortsatt ganske unge.

Forskjeller i foreldreutdanning og familiens bakgrunn som arbeidsmigranter eller flyktninger, bosted, sosiale relasjoner og andre ressurser kan være en viktig årsak til at etterkommere har ulik deltakelse og fullføring av høyere utdanning etter landbakgrunn. Men dette forklarer ikke hele forskjellen ifølge Fekjær (2007), som har studert forskjeller i fullført høyere utdanning mellom ulike etniske grupper. Kultur og holdning til utdanning kan ha betydning. Siden en stor andel av etterkommerne fortsatt er for unge til å ha fullført høyere utdanning, er det for tidlig å si om de kommer til å fullføre på linje med flertallet.

Forskjeller mellom innvandreres og etterkommeres levekår og deltakelse i utdanning i tolv kommuner med relativt høy innvandrерandel, ble undersøkt av Aalandslid og Østby (2007). Forskjellene mellom kommunene er ganske store, og blir delvis begrunnet med ulik bakgrunn blant innvandrerne og hvordan de blir møtt i lokalsamfunnet. Men: «Etterkommerne ligger litt over gjennomsnittet for hele landet hva andelen i høyere utdanning angår, og mye over befolkningen ellers i de fleste av de tolv kommunene». (op.cit., 3).

Blant dem som har innvandret i ungdomstida eller som unge voksne, er det derimot en langt lavere andel i de aktuelle aldersgruppene i høyere utdanning. Disse er altså underrepresenterte. Noe av dette kan skyldes at de har forsinkede skoleløp og må bruke lengre tid på å kvalifisere seg til å begynne på et studium. En del har også kort botid i landet. (Tuhus 2010). Men blant dem som fullfører videregående opplæring, går unge innvandrere like ofte over til høyere utdanning som etterkommere og majoriteten (Daugstad 2008).

Gjennomføring

De fleste undersøkelser om deltakelse i høyere utdanning har handlet om påbegynt utdanning. Men det er like viktig å finne ut om det er forskjeller i gjennomføringen. Dette har vært lite utforsket, men det finnes noen få studier av nyere dato som tar for seg variasjoner ut fra kjønn, foreldreutdanning og minoritetsbakgrunn. Gjennomføring handler både om progresjon og om fullføring. Progresjon er blitt et viktigere tema med Kvalitetsreformen. Frafall kan være vanskeligere å måle, for det kan også handle om overgang til annet studium eller opphold i studiet.

Det viser seg at det er en viss forskjell i gjennomføringen mellom kort og lang høyere utdanning, og det er variasjoner mellom studiesteder og studier. Studentenes alder har også betydning. Forskjellen mellom kvinner og menn gjør seg gjeldende i fullføringsgrad og

effektivitet. Etterkommere med innvandrereforeldre fullfører påbegynt studium på linje med norskøttede studenter på lavere grads studier. Påbegynt mastergrad fullfører de oftere.

Lavest fullføring har menn uansett bakgrunn, innvandrere, og studenter med lav foreldreutdanning. Det er også store variasjoner i progresjon i studiet både mellom fagområder og kjønn. Dette viste en undersøkelse av Støren fra forskningsinstituttet NIFU. Hun har analysert registerdata for å finne variasjoner i studievalg og fullføring etter minoritetsbakgrunn, kjønn og sosial bakgrunn (Støren 2009).

Studieåret 2011/12 fullførte kvinner 61 prosent av alle utdanninger ved alle universiteter og høyskoler. Men stadig flere studenter fullfører ikke en grad. Høyest andel som ikke fullfører, finner en blant studenter med foreldre som kun har grunnskoleutdanning. (Holmseth 2013).

Helgeland (2008) valgte å avgrense sin undersøkelse om frafall til høyskolene, fordi det er mange studenter med minoritetsbakgrunn der, og fordi det er store variasjoner i frafallet ved de ulike studieretningene. Det finnes lite kunnskap på dette feltet fra før. Minoritetsstudentene ble inndelt i innvandrere og etterkommere, og avgrenset til bakgrunn fra ikke-vestlige land.

Det viste seg at «etterkommerne» ikke hadde større frafall enn majoriteten, mens det som ventet var en liten men signifikant høyere sannsynlighet for frafall for innvandrere. Valg av studieretning gav størst forskjell. Siden det er påvist at høyskolene får de studentene som har minst ressurser, antyder Helgeland at et høyere frafall enn forventet blant majoriteten kan bidra til utjevning av forskjeller når en sammenligner med studenter med innvandrerbakgrunn.

Det er likevel grunn til å merke seg at andeler beregnet for innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre fordelt på fullførte studieprogram kan endre seg raskt fordi de fortsatt er relativt få når de fordeles på ulike studieprogram, slik SSB gjør oppmerksom på (Holmseth 2013).

Hvilke grupper er underrepresenterte?

Av det som er framstilt ovenfor, skulle det framgå klart at menn er underrepresenterte i forhold til kvinner i høyere utdanning sett under ett, både blant minoritetene og blant majoriteten. Men det varierer hvor stor forskjellen er, og ved noen studier utgjør menn flertallet mens kvinner er underrepresenterte. Mens menn i noen minoritetsgrupper tar sprang

inn i høyere utdanning, ser det ikke ut til at den store forskjellen mellom kvinner og menn for hele befolkningen minker.

De som har innvandret i yngre alder har en lang vei å gå, og disse er underrepresenterte i høyere utdanning. Det er også store forskjeller i studietilbøyelighet mellom etterkommere etter landbakgrunn, selv om de som har hengt etter har økt sin deltakelse merkbart de siste ti åra.

Mens unge med høy foreldreutdanning er overrepresenterte, er unge med lav foreldreutdanning til dels svært underrepresenterte. Ungdom fra periferien tar sjeldnere utdanning enn de som er oppvokst i sentrale strøk. Finnmarkinger kan betraktes som underrepresenterte sammenlignet med innbyggere i andre deler av landet. Der utdanningsnivået i befolkningen er lavt, vil dette påvirke søkningen til høyere utdanning blant de unge som vokser opp der. Det vil også gjelde de med minoritetsbakgrunn, selv om det ser ut til at de har en ekstra motivasjon.

Hver enkelt utdanningsinstitusjon må finne ut hvilke grupper som er underrepresenterte i sitt opptaksområde, for det vil variere både lokalt og mellom type institusjon. Det vil også variere mellom ulike studier. Samtidig er det noen nasjonale trekk som det enkelte lærested ikke kan gjøre noe med alene.

Endringer i kunnskapsgrunnlaget skjer hele tiden og ny innsikt må vinnes underveis, selv om noen tendenser har avtegnet seg over flere år. Utdanningsforskningen har hittil vært mest opptatt av skolen og videregående opplæring. Først de siste åra har høyere utdanning kommet mer i søkelyset. Det er behov for økt satsing på forskning om høyere utdanning.

Konklusjon

Det store bildet, slik jeg her har prøvd å gjøre rede for, viser at etterkommere med innvandrerforeldre har høye studieambisjoner til tross for lav foreldreutdanning, mens de som innvandret som unge henger etter. Menn har generelt lavere studiedeltakelse enn kvinner uansett bakgrunn, men tar oftere lang utdanning når de først studerer. Forskjellene ut fra kjønn, sosial bakgrunn og etnisitet gjelder også valg av fag og gjennomføring.

Hvis flere skal ta høyere utdanning for å dekke det framtidige behovet, må det satses på flere fronter. Det må blant annet bli flere studieplasser ved noen utdanninger for å opprettholde og gjerne øke andelen studenter når årskullene blir større, det må rekrutteres fra de gruppene som i dag er underrepresenterte, og det må legges til rette for eldre voksne som

trenger fleksible studieformer. For noen profesjoner kan det også dreie seg om lønnspolitikk og ansettelsesforhold hvis de skal bli attraktive for flere unge.

Kilder:

- Daugstad, Gunnlaug. 2008. *Innvandring og innvandrere*. Utdanning. Oslo: SSB.
- Dybendahl, K.E. og E. Høydahl. *Vi blir flere og yngre av økt innvandring*. Oslo: SSB. (Samfunnsspeilet 2008:5/6).
- Fekjær, Silje N. 2007. *Kan forskjeller i sosial bakgrunn forklare utdanningsforskjeller mellom minoritetsgrupper?* I: Søkelys på arbeidslivet 3/2007, 349-359.
- Fordelingsmeldinga* (NOU 2009:10).
- Grepperud, Gunnar m.fl. 2010. *Kunnskapssamfunnet. Hva vil vi med voksnes kvalifisering?* Oslo: Gyldendal.
- Henriksen, Kristin, 2010. *Barn av innvandrere – ekteskap og utdanning. Flere studenter, færre unge bruder*. Oslo: SSB. (Samfunnsspeilet 2/2010). Omtale
- Henriksen, Kristin. Intervju i NRK 28.04.10.
- Holmseth, Silvia, red., 2013. *Utdanning 2013 – fra barnehage til doktorgrad*. Oslo: SSB. (Statistiske analyser 138).
- Moafi, Hossein og Marianne Aamodt. 2009. *Flere tar høyere utdanning*. Oslo: SSB. (Samfunnsspeilet 5/6:2009).
- Norge trenger flere med høyere utdanning*. (Pressemelding) 2010. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Et nyskapende og bærekraftig Norge*. Oslo: Nærings- og handelsdepartementet. (St.meld.7, 2008-2009).
- OECD. *Education at a Glance*. Årlig statistikk med sammenligning mellom OECD-land for en rekke indikatorer.
- Olsen, Bjørn. 2008. *Innvandrerungdom og etterkommere i utdanning og arbeid*. Oslo: SSB. (Rapport 2008/33)
- Støren, L.A. 2009. *Choice of study and persistence in Higher Education by Immigrant Background, Gender, and Social Background*. Oslo: NIFU-STEP. (Rapport 43/2009).
- Tilbud og etterspørsel etter høyere utdannet arbeidskraft fram mot 2020*. 2010. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tuhus, Per T. 2010. *En av tre har høyere utdanning*. Oslo: SSB. (Samfunnsspeilet 4-5/2010)
- Utdanningslinja*. 2009. Oslo: Kunnskapsdepartementet. (St.meld. 44, 2008-09).
- Aalandslid, Vebjørn og Lars Østby. 2007. *Innvandrer mangfold i kommune-Norge. Store*

variasjoner i levekår. (Samfunnsspeilet 4/2007).

Aalandslid, Vebjørn og Lars Østby. 2007. *Innvandrer mangfold i kommune-Norge. Få har mange, mange har få.* (Samfunnsspeilet 4/2007).

Sosiale skiller i skolen

Sosial utjevning i skolen er en forutsetning for å motvirke sosial skjevrekuttering til høyere utdanning. Men skoleforskningen viser at skolen heller reproducerer sosiale forskjeller enn å utjevne dem. Det er også forskjeller i skoleprestasjoner mellom kjønn og for minoritets elever. Forskjellene varierer mellom skoler. Hvorfor blir det slik?

Innledning

Utdanningsløpet henger sammen. Skoleforskningen har stor interesse for høyere utdanning, både med tanke på rekruttering av studenter og fordi utdanningsinstitusjonene har ansvar for lærerutdanningen. Svake ferdigheter fra grunnskolen svekker mulighetene til å fullføre videregående opplæring, og fullføring med dårlige karakterer begrenser mulige studievalg og påvirker sjansene for å gjennomføre høyere utdanning.

Stort frafall i videregående opplæring gir grunn til bekymring, for fullført videregående skole er blitt stadig viktigere for deltakelse i arbeidslivet senere. Men det er store variasjoner i frafallet, etter studieretning, grunnskolekarakterer, kjønn, minoritetsbakgrunn og foreldrenes utdanning og sysselsetting.

Når det settes inn tiltak, er det viktig at kunnskapen vi har om utsatte grupper og deres behov anvendes. Etterkommere med innvandrerforeldre klarer seg stort sett bra, men unge innvandrere bosatt i ungdomstida eller senere hører til de gruppene som strever mest med fullføring. Målet må være å kvalifisere flest mulig til arbeidslivet, uavhengig av bakgrunn.

Foreldreutdanning teller mest

Det er gjennom mange studier blitt påvist at familiebakgrunn har stor betydning for fullføring og utbytte av utdanning. Høy foreldreutdanning betyr høyest prestasjoner og oftest høyere utdanning etter fullført videregående opplæring. Anders Bakken fra forskningsinstituttet NOVA har forsket på minoritets elever, sosiale forskjeller og kjønnsforskjeller i grunnskolen gjennom mange år. Både han og andre har funnet at ulik foreldreutdanning er mest utslagsgivende, men forskjellene er minst der elevene har en positiv opplevelse av læringsmiljøet. Skolesystemet står overfor betydelige utfordringer når det gjelder å kompensere for den ulikheten barna kommer til skolen med. Betydningen av sosial klasse er for lite påaktet i skoleforskningen, hevder Bakken (2009, 2010).

En undersøkelse fra UiO på oppdrag fra Oslo kommune, *Skolesegregering – et problem?*, viste at det ikke er minoritetsandelen som er hovedårsaken til lavere karakternivå ved Oslo-skoler med høy andel elever med minoritetsbakgrunn. Innvandrerforeldre har generelt lavere utdanning enn gjennomsnittet hos resten av befolkningen, og lav foreldreutdanning gir utslag i dårligere karakterer hos alle elever uansett bakgrunn (Aftenposten 10.09.10 og 11.09.10).

Forskjeller etter etnisk opprinnelse kan altså til dels skyldes forskjeller i utdanning mellom dem som har innvandret, selv om vietnameserne ser ut til å være et unntak. Forskjeller i skoleprestasjoner blant norske, pakistanske og vietnamesiske innvandrere og etterkommere i grunnskolen og i videregående skole i Oslo er undersøkt av Lene Bore (2010). Hun fant at vietnamesiske elever presterte likt med norske elever, både blant innvandrere og etterkommere. Pakistanske elever presterte litt dårligere, men etterkommerne gjorde det noe bedre enn de som var innvandrere blant dem. Når det ble tatt hensyn til sosial bakgrunn, ble forskjellen mellom norske elever og pakistanske etterkommere redusert betraktelig.

Forskjeller på tvers av minoritetsgruppene er også påvist i andre undersøkelser, og forskjellene følger hele utdanningsløpet, slik det framgår av artikkelen *Hvem tar høyere utdanning?* Dette er ikke vanskelig å forstå, ut fra store forskjeller i migrasjonsgrunn og samfunnsforhold i landa innvandrere kommer fra. Dessverre er det gjerne slik at migranter med etterkommere ofte blir oppfattet som en homogen gruppe, og dermed plasseres skoleelever i kategorien «minoritetsspråklige», uavhengig av botid, sosial bakgrunn og ferdigheter i norsk.

Virkingen av Kunnskapsløftet er studert og presentert i flere rapporter. En casestudie ble utført av Bakken og Danielsen (2011) ved seks ungdomsskoler for å finne ut om gode skoler er bra for alle elever. Dette var tredje delrapport fra prosjektet om «Kunnskapsløftet – også et løft for utjevning av sosial ulikhet i læringsutbytte». Som i en tidligere delrapport (Bakken, 2010), fant de at det var betydelige forskjeller mellom skoler og mellom klasser i å utvikle gode læringskulturer. Gode skoler var gode for alle, og dårlige skoler var dårlige for alle.

I sluttrapporten om Kunnskapsløftet er hovedspørsmålet hvordan den sosiale ulikheten i skolerresultater har utviklet seg under reformen, og hvilken rolle Kunnskapsløftet har spilt i denne utviklingen (Bakken og Elstad, 2012). Fem år etter denne reformen ble iverksatt, tyder lite på at de sosiale ulikhetene i prestasjoner ved avslutningen av ungdomsskolen er blitt mindre. Det store bildet viser heller økende karakterforskjeller mellom jenter og gutter, og

mellom elever fra de lavere og høyere lag av det sosioøkonomiske hierarkiet. For minoritetselever har det skjedd en positiv forbedring blant noen store grupper, særlig hvis en tar hensyn til deres sosiale bakgrunn.

Flere avgangselever har ifølge Bakken og Elstad (op.cit.) fått toppkarakterer, men de har stort sett tilfalt dem som hadde gode karakterer fra før. På den andre siden har det under Kunnskapsløftet vært en markant økning i andelen som mangler karakterer, slik at karakterfordelingen har virket polariserende. Det er flere gutter enn jenter, flere minoritetselever, og klart flere fra de lavere sosioøkonomiske lag i befolkningen enn de høyere lag som mangler karakterer, ifølge disse forskerne. De spør om Kunnskapsløftets læreplaner har vært for ambisiøse for en del av elevene, og om økt henvisning til spesialundervisning og fritak fra karakterer har vært en reaksjon på dette dilemmaet.

Fullført videregående er avgjørende

Økende krav til kompetanse i arbeidslivet medfører at fullføring av videregående opplæring blir stadig viktigere for sysselsettingen senere i livet (Falch m.fl. 2009, 2010). Både gjennomføring med studiekompetanse og karakterer er avgjørende for å kunne fullføre høyere utdanning. For å kunne forbedre fullføringen, er det viktig å ta tak i forhold som bidrar til forskjeller. En slik innsats må bygge på kunnskap. Kjennskap til de store variasjonene som skjules bak gjennomsnitt er nødvendig for å nyansere bildet. Her er noen momenter fra aktuell forskning tatt med, med særlig vekt på innvandrere og deres etterkommere.

I en rapport fra SSB viser Chaudhary (2011) til at gjennomstrømmingen i videregående opplæring lenge har ligget stabilt på 70 prosent. Men dette varierer fra over 80 prosent ved de allmennfaglige linjene til bare halvparten ved flere av de yrkesfaglige linjene. Det er en klar sammenheng mellom grunnskolepoeng og fullføring ved alle studieretninger. En stor andel av dem som har lave grunnskolepoeng velger yrkesfag.

Jenter får bedre karakterer i grunnskolen enn gutter, og de fullfører oftere videregående, uansett hvilken utdanning foreldrene har. I den samme rapporten omtales også de store forskjellene mellom fylker, med betydelig lavere gjennomstrømming i de tre nordligste fylkene. Selv om det ikke er nevnt hos Chaudhary, kan det vel tenkes at forskjeller i utdanningsnivå i befolkningen er en medvirkende årsak.

Foreldrenes sysselsetting påvirker også barnas skolegang og dermed muligheter for å ta høyere utdanning. I en undersøkelse fra SSB (Aalandslid, 2009) om levekår i Groruddalen og Søndre Nordstrand i Oslo, er det påvist en sammenheng mellom fullført videregående og

botid for innvandrere, samt foreldrenes utdanning, sysselsetting og inntekt. Dette er boområder med høy innvandrerandel. Også elever med norskfødte foreldre trekker karaktersnitt og fullføring av videregående skole ned.

Fullføringen av videregående opplæring blant minoritets elever varierte fra 60 prosent hvis foreldrene var i arbeid til 40 % hvis foreldrene var arbeidsledige, og fra 61 prosent hvis foreldrene hadde mer enn grunnskole til 50 % med bare grunnskole. Botid for innvandrere hadde en tilsvarende effekt.

Det er naturlig nok forskjeller i gjennomføring mellom innvandrere og etterkommere. Blant dem som er født i Norge med innvandrerforeldre er det en positiv utvikling over tid, både for gutter og jenter. De er den eneste gruppen der stadig flere fullfører videregående opplæring, også sammenlignet med majoriteten. De fullfører videregående opplæring litt oftere enn majoriteten når en tar hensyn til foreldrenes utdanning. Når en sammenligner jenter som har lavt utdannede foreldre, klarer de med minoritetsbakgrunn seg best, i følge Støren og Helland (2009).

Dette bekreftes i en rapport fra SSB (45/2011), som omhandler gjennomstrømning i videregående opplæring blant innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre spesielt. Selv om etterkommere med innvandrerforeldre klarer seg nesten like bra som majoriteten, er det forskjeller i fullføring og prestasjoner etter landbakgrunn.

En undersøkelse om unge voksne innvandrere (Falch og Nyhus, 2010) skiller seg fra tidligere studier ved å analysere ulike utfall basert på innvandrernes ankomststidspunkt til Norge. Innvandrere ble inndelt i tre grupper etter alder ved ankomst. Norskfødte med innvandrerforeldre utgjorde en fjerde gruppe. Disse gruppene ble så sammenlignet med majoriteten av norsk opprinnelse.

Det viste seg at alderen ved bosetting har stor betydning for sannsynligheten for fullføring av videregående opplæring. De som har innvandret i ung alder er som regel eldre når de går i videregående skole, og de blir forsinket i sin utdanning. Dess eldre innvandrene er når de kommer til Norge, dess lavere er sannsynligheten for at de fullfører videregående opplæring. Spesielt er det få innvandrere som kommer til Norge i ungdomsskolealder som fullfører videregående opplæring. Dette påvirker også sysselsettingen senere.

I en landstudie om *Migrant Education* fra OECD, påvises det at unge innvandrere klarer seg dårligere på skolen i Norge enn i andre land. De oppnår langt dårligere resultater enn andre elever, og i sammenligning med samme gruppe i andre OECD-land.

Sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring er mye lavere. Norge har en bra politikk, men gjennomføringen svikter, ble det hevdet da landstudien ble presentert (Taguma, 2009). Når det gjelder etterkommerne, hevder imidlertid OECD at det går bedre med dem her i landet enn i andre europeiske land.

Hvilke forklaringer velges?

Mye tyder altså på at skolen heller bidrar til å reprodusere enn å utjevne sosiale forskjeller. Det er bred enighet om at dette bør motvirkes. Spørsmålet er hvilke årsaksforklaringer som velges, og hva en har tenkt å gjøre med dette. De som driver med skoleforskning, understreker at det handler om kompliserte sammenhenger når prestasjonsforskjeller etter kjønn, sosial bakgrunn og minoritetsbakgrunn undersøkes og kobles til forskjeller i skoleressurser og læringskultur. Derfor er det viktig å bruke ulike innfallsvinkler og metoder, og forskerne fra NIFU, NOVA og SSB følger stadig opp tidligere undersøkelser med nye analyser.

Anders Bakken fra NOVA har påpekt at det trengs mer forskning om variasjonene innenfor de grove kategoriene som forskerne gjerne bruker, slik jeg allerede har vært inne på. I Bakken og Danielsen (2011) spores det om stereotype oppfatninger av marginaliserte minoritetsgutter og flinke minoritetsjenter skygger for variasjonene innad i gruppene. Selv om minoritetsgutter kommer dårlig ut i gjennomsnitt, er det også mange av dem som har høye ambisjoner. Det er heller ikke slik at alle majoritetsjenter klarer seg bra, selv om et flertall gjør det.

Noen funn ser ut til å være robuste, nemlig at prestasjonsforskjeller følger foreldreutdanning og kjønn. Gode læringsmiljø kan forbedre resultatene for alle, men utjevner ikke forskjellene helt. Noen forskere har imidlertid sett på prestasjonsutviklingen hos enkelte elevgrupper på ungdomstrinnet, ikke bare på forskjellene mellom dem.

De fant at minoritets elever generelt har en bedre prestasjonsutvikling enn majoritets elevene, men at etterkommere med ikke-vestlige innvanderforeldre hadde den sterkeste framgangen av alle elever. Dette blir særlig tydelig når det blir tatt hensyn til familiebakgrunn og skoleforhold. Disse forskerne mener at denne prestasjonsutviklingen er undervurdert (Wiborg m.fl. 2011). Ser vi her en sammenheng med høye utdanningsambisjoner som er påvist blant etterkommerne av andre forskere?

Er eleven eller skolen problemet?

«Ikke skyld på eleven», skrev Gudmund Hernes fra FAFO i en sammenfatning av kunnskap om frafall i videregående skole. Han hevder at problemet ikke først og fremst er at en ikke vet hva som bør gjøres, men at en ikke har gjennomført det en vet. Alle overganger er kritiske. Svake ferdigheter fra grunnskolen betyr mest, og fravær fører til frafall. Det hjelper ikke å legge skylden på den enkelte elev og deres evner. Utgangspunktet må være at alle er overutstyrt, og evner kan man gjøre noe med. De unge har krav på krav (Hernes, 2010).

Elevene er ikke for svake for skolen, skolen er for svak for elevene. Svaret er enkelt sagt, ifølge Hernes: oppfølging, oppfølging, oppfølging! En kjede av oppfølging må gå fra sentrale til lokale myndigheter og videre til skoleledelse som følger opp lærere, som igjen følger opp elevene. Rapporten inneholder en rekke anbefalinger og konkrete eksempler på tiltak.

«*Intet menneske er en øy*» var tittelen på en evalueringsrapport av tiltak mot frafall prøvd ut i noen fylker. Tiltakene omfattet yrkes- og utdanningsveiledning, alternative læringsarenaer og opplæringsløp, foreldreinvolvering og overgang mellom skoleslag. Konklusjonen var at det er viktig med et mangfold av tiltak som inngår i et system, med et nettverk av aktører i og utenom skolen (Buland og Hamn, 2007).

I en studie av Næss (2011) understrekes det at et positivt læringsmiljø, slik det er målt i analyser av nasjonale prøver på 5.-10.trinn, er spesielt viktig for minoritetselever – særlig for innvandrerelever. Det bekreftes hos Wiborg (op.cit.) at læringsmiljø har en effekt som ikke er avhengig av elevsammensetning.

Den kjente skoleforskeren Peder Haug fra Høgskulen i Volda har beskrevet skoler i Oslo øst som mulige «taperfabrikker» (Intervju i Dagsavisen 28.03.11). Dette har lederen for Foreldreutvalget for grunnskolen, Loveleen Rihel Brenna, kritisert sterkt (Samora 04/2011). En slik trang og krenkende kategorisering kan i seg selv motvirke gode løsninger, særlig siden disse skolene kjennetegnes av en høy andel minoritetselever, mener hun. Når minoritetselever i gjennomsnitt får dårligere resultater, mener hun det ikke bare skyldes sosiale forhold og undervisningsmetoder, men også måten disse elevene blir definert og møtt på av sine omgivelser.

I omfattende undersøkelser av flere forskere fra NIFU, ble ungdommer fulgt fra tiende klasse inn i videregående for å undersøke valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring (Markussen m.fl. 2006, 2008). Årsakene til at de unge valgte bort

den studieretningen de hadde søkt på, ble undersøkt gjennom intervjuer. Her kom det fram at det også er sosiale og trivselsmessige årsaker til at elever slutter, og det hevdes at det finnes en påfallende unnfalighet i lærerstanden. Lærerne overser at elever mobbes og fryses ut.

Forskerne fra NIFU og NOVA bruker ofte nasjonale prøver som datagrunnlag, riktig nok kombinert med karakterer på vitnemålet. Den amerikanske utdanningsforskeren Michael Apple deltok på Velferdskonferansen i Oslo. Han har utgitt ei bok kalt *Global Crisis, Social Justice, and Education* (2010), og noe av hans budskap ble i forbindelse med besøket omtalt flere steder i mediene.

Apple hevder ifølge disse kildene, at økt ensretting og flere standardiserte tester medfører større sosial ulikhet. Prøvene sorterer elevene, og blir et mål på sosial bakgrunn. Når utdanningspolitikken baseres på dette, kommer skolen til å reproducere sosial ulikhet. Apple mener en må se utdanningspolitikken i lys av politiske strømninger internasjonalt, og er kritisk til mye av det som skjer.

Lekser hjelper de flinkeste

Lekser er avgjørende for klassens samlede resultat i matematikk i videregående skole. Dette har Liv Sissel Grønmo ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO funnet ut i følge et oppslag i Aftenposten 16.09.10. Hun har analysert norske resultater fra en internasjonal test (TIMSS). Men hun uttaler også at det er en forutsetning at lærerne bruker tid på undervisning i klassen og gir lekser som gjennomgås etterpå. Diskusjon og refleksjon i klassen betyr mye for læring, uttaler hun.

– Min analyse viser at den positive sammenhengen mellom lekser og skoleprestasjoner ikke gjelder alle elever, hevder SSB-forsker Marte Rønning. Lekser gir ikke elever med lavt utdannede foreldre bedre skoleresultater. Lekser hjelper kun elever med høyt utdannede foreldre. Skoleklasser som får lekser har større forskjeller i elevprestasjoner enn leksefrie klasser.

– En mulig forklaring på en negativ sammenheng mellom lekser og prestasjoner for noen grupper kan være at oppgaver som burde ha vært undervist og forklart i klasserommet i skoletiden, i stedet blir gitt som hjemmelekser. En negativ korrelasjon betyr dermed ikke at lekser i seg selv virker negativt. Andre mulige årsaker kan være dårlig læringsmiljø i hjemmet eller lav motivasjon, sier Rønning. Tiden brukt på lekser er også forskjellig etter familiebakgrunn (Forskning.no, 22.09.10).

I en kronikk kalt *Leksehjelp til stryk*, kritiseres regjeringens satsing på leksehjelp ved barneskolen. Odd Erik Germundsson, som har skrevet kronikken, viser til tidligere erfaring med leksehjelp basert på mestringspedagogikk, noe som har gitt gode resultater. Nå er kommunene lovpålagt å gi leksehjelp de fire første åra, ved å bruke ufaglærte assistenter fra SFO med ansvar for hele klasser. Dette holder ikke, mener Germundsson.

Mestringspedagogikk handler om å lære eleven problemløsning og gi dem bedre selvtillit, ikke om hjelp til morgendagens lekser. Dette krever kvalifiserte leksehjelpere. Det er dessuten først og fremst i ungdomsskolen og videregående at hjelpen trengs, mener kronikkforfatteren (Aftenposten 29.10.10).

Tilrettelegging og støtte

Kunnskapsdepartementet kom for en tid tilbake med en stortingsmelding om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte (Læring og fellesskap, St.meld. 18, 2010/11). Minoritetspråklighet er også drøftet (3.2.6): «Dårlig tilrettelagt opplæring for minoritetspråklige elever og utredninger og påfølgende tiltak som ikke griper fatt i de virkelige utfordringene eleven måtte ha, kan føre til skolepåførte spesialpedagogiske behov» (s. 6).

Østbergutvalget er inne på det samme i *Mangfold og mestring* (NOU 2010:7), s. 338: «barn og unge med minoritetspråklig bakgrunn ser ut til å være overrepresentert i det spesialpedagogiske hjelpeapparatet». Kan det tenkes at dette også skyldes hensynet til skolens rangering på nasjonale prøver og andre tester som ikke minst i Osloskolen offentliggjøres for å skape konkurranse? Elever med språkproblemer kan jo trekke resultatet ned.

I utredningen fra Østbergutvalget (op.cit.) om flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet, legges det stor vekt på særskilt språkopplæring i grunnskolen. Opplæringsloven følges ikke på dette punktet mange steder, så her er det et betydelig potensiale for forbedring, mener utvalget.

Våren 2011 kom en stortingsmelding om ungdomsskolen: *Motivasjon – mestring – muligheter* (St.meld. 22, 2010-11). I kapittel 1 er det understreket som et premiss at skolen skal være en felles møteplass for alle elever uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, og den skal sikre at eleven så langt det er mulig får likeverdig innhold og kvalitet i opplæringen. I *Læring og fellesskap* er det opplyst at opplæringslovens bestemmelser som gjelder barn under

opplæringspliktig alder, flyttes til barnehageloven. Barnehagens betydning for å utjevne sosiale forskjeller som gir utslag i skolegangen senere, er lite utforsket.

De unges utdanningsmål blir synlige allerede i ungdomsskolen. Deres aspirasjoner påvirkes av kombinasjoner av kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn (Hegna, 2010). Men tidlige ønsker om yrke og utdanning endres underveis, og det er påfallende at mange gutter med arbeiderklassebakgrunn senker sine ambisjoner.

God rådgivning er særlig viktig for unge med minoritetsbakgrunn, og for elever som har lavt utdannede foreldre. Rådgivningen kunne bidra til å redusere frafallet i videregående skole. Men rådgivningen bør styrkes og forbedres. Det er blant annet foreslått formaliserte kompetansekrav til rådgivere og et bedre samarbeid mellom ungdomsskolen og videregående skole. Dette er drøftet i et eget punkt i *Mangfold og mestring (2010)*. Men det er det som skjer i praksis som betyr noe.

Her må det nevnes at noen ekstra tiltak er blitt iverksatt av myndighetene for å forebygge frafall. Det viktigste er NY GIV (*Gjennomføring i videregående opplæring*) fra høsten 2010. Dette omfatter prosjekter som skal sikre samarbeid om overgangen fra ungdomsskole til videregående om oppfølging av svake elever, samarbeid mellom fylkeskommunen og NAV om ungdom utenfor opplæring og arbeidsliv, og felles data- og statistikkgrunnlag for å vurdere måloppnåelse. Skolering av lærere i ungdomsskolen inngår også. Men dette er prosjekter som er avhengig av årlige bevilgninger.

Oppvekst i ressursfattige områder

Det er vanlig å frykte at elever med norske foreldre skal bli skadelidende når det er en høy andel minoritetselever ved en skole. Hvis det er mange elever med dårlige ferdigheter i norsk, kan dette selvsagt være tilfelle. Men en må huske at mange elever med innvandrerforeldre er norskspråklige, selv om skolefolk har en tendens til å kalle alle med utenlandsk bakgrunn for minoritetsspråklige. Det kan tenkes at elever med minoritetsbakgrunn også taper på å gå sammen med elever fra ressursfattige norske hjem, hvis det er mange av disse i deres oppvekstmiljø.

Når det i noen boområder eller lokalsamfunn blir en opphopning av de dårligst stilte både fra majoriteten og fra minoritetene på grunn av boligstrukturen, kan dette gi uheldige ringvirkninger for oppvekstmiljø og de unges ambisjoner og skoleprestasjoner. Innvandrere og deres barn påvirkes ikke bare av egen bakgrunn og eget miljø, men også av det norske miljøet som omgir dem.

Satsingen på å ruste opp forsømte bydeler i Groruddalen i Oslo, med infrastruktur, nettverksbygging, møtesteder, og utbedring av utearealer, kan bidra til å motvirke en uheldig utvikling som først og fremst rammer ungdom. Drabantbyer med dårlig infrastruktur og fattigslig preg finnes også i andre byer.

Fra flere kilder vet vi at innvandrerfamilier i gjennomsnitt har lavere inntekt og høyere arbeidsledighet enn majoriteten. Det koster å holde de unge i videregående opplæring. Er det også mange barn i familien, blir det vanskelig å klare dette selv om det er ønsket. Dårlig økonomi kan være en medvirkende årsak til at mange unge fra familier med lav inntekt velger bort eller faller fra i videregående skole.

Behovet for, og forpliktelsen til å hjelpe familien her og nå, kan bety at de unge heller må ta en dårlig betalt jobb enn å gå på skole. Familien i hjemlandet skal også hjelpes. Gutter kan oppleve større krav om å bidra økonomisk enn jenter. Men også jenter har forpliktelser og må bidra på forskjellig vis. Dette kan være en medvirkende årsak til sammenhengen mellom sysselsetting og frafall i videregående skole, som påvist av Aalandslid (op.cit.). Det er altså ikke bare utdanningspolitikken som betyr noe for de gruppene som stiller svakest i utdanningssystemet. Det handler like mye om utjevning av levekår og om opprustning av oppvekstmiljøer.

Konklusjon

På bakgrunn av den dokumenterte kunnskapen som den pågående forskningen bidrar med, skulle det være mulig å rette opp mer av den sosiale skjevheten i gjennomføringen av skolegangen. Læringsmiljøet er åpenbart mest avgjørende for utsatte elevgrupper, og noen skoler lykkes bedre enn andre med å skape trivsel for alle. Det er et godt råd å unngå å skyldde på elevene, eller utvalgte grupper av elever.

Alle har i utgangspunktet rett på tilpasset opplæring, slik at de kan utvikle seg ut fra egne forutsetninger. En viktig utfordring er å møte gutter på en slik måte at de blir mer jevnbyrdige med jenter i prestasjonsutvikling og fullføring. Det er viktigere å være opptatt av elevenes eget læringsutbytte enn av rangering av elever og skoler på bakgrunn av standardiserte tester.

Når foreldrenes utdanningsnivå og sysselsetting gjør så stor forskjell som det er påvist her, er det nødvendig å se frafallet i videregående opplæring i en sosialpolitisk sammenheng i tillegg til de pedagogiske utfordringene. Det vil lønne seg å satse på dette i dag, siden lavt karakternivå og frafall videreføres til neste generasjon. Unge innvandrere er en relativt stor

gruppe med spesielle behov, som det åpenbart ikke blir satset nok på.

Kilder:

Apple, Michael, ed. 2010. *Global Crisis, Sosial Justice, and Education*. N.Y.: Routledge. (Innhold omtalt på nettsidene velferdsstaten.no og utdanningsnytt.no, og i Klassekampen 17.09.10).

Bakken, Andersen og Jon Ivar Elstad. 2012. *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Oslo: NOVA. (Rapport 7/12).

Bakken, Anders og Kirsten Danielsen. 2011. *Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler*. Oslo: NOVA. (Rapport 10/2011).

Bakken, Anders. 2010. *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år – kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. Oslo: NOVA. (Rapport 9/2010).

Bakken, Anders. 2009. *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Oslo: NOVA. (Rapport 8/09).

Bakken, Anders. 2008. *Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus?* I: Tidsskrift for ungdomsforskning, 8(1):85-93.

Bore, Lene. 2010. *Ulik bakgrunn. Like muligheter? Skoleprestasjoner blant norske og pakistanske og vietnamesiske innvandrere og etterkommere i grunnskolen og i den videregående skole*. – Masteroppgave – Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.

Brenna, Loveleen Rihel. 2011. *Taperfabrikker*. I: Samora, april 2011, 14-15.

Buland, Trond og Vidar Hamn. 2007. *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF. Teknologi og samfunn.

Byrhagen, K. N., T. Falch og B. Strøm (2006): *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning. (SØF-Rapport nr. 08/06).

Chaudhary, Manju. 2011. *Sju av ti fullfører videregående opplæring*. I: Samfunnsspeilet, 2011/5-6.

Education at a glance. 2012: OECD Indicators.

Falch, Torberg og Ole Henning Nyhus. 2010. *Videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne innvandrere*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning. (SØF-rapport nr. 04/10).

Falch, Torberg, Lars-Erik Borge m.fl. 2010. *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning. (SØF

rapport 3/2010).

Falch, Torberg og Ole Henning Nyhus. 2009. *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning. (SØF-rapport nr. 07/09)

Fullføring av videregående opplæring. *Gjennomstrømning blant innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. 2011. Oslo: SSB. (Rapporter 2011/45).

Grindland, Mina Verlo. *Minoritetselevs frafall fra videregående opplæring*. I: Birkelund og Mastekaasa, red. 2009. *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Kap.3. Oslo: Abstrakt forlag.

Hegna, Kristinn. 2010. *Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn*. I: Tidsskrift for ungdomsforskning. 1/2010, 89-104.

Hernes, Gudmund. 2010. *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: FAFO. (Faforapport 3/2010).

Kvinner fullfører oftere på normert tid enn menn. 2012. (Utdanningsindikatorer, OECD, skoleåret 2009/2010). Oslo: SSB.

Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. Oslo: NIFU STEP (Rapport 13/2009).

Lødding og Borgen. (2008). *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring*. Delrapport I, evaluering av Kunnskapsløftet. Oslo: NIFU STEP. (Rapport 41/2008)

Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsssystemet / Østbergutvalget. (NOU 7/2010).

Markussen, Eifred. 2011. *Policies to reduce school dropout and increase completion*. Oslo: NIFU.

Markussen, Eifred. 2011. *Early leaving, non-completion and completion in upper secondary education in Norway*. Oslo: NIFU.

Markussen, Eifred (red). 2009. *En videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademiske.

Markussen, E., M. W. Frøseth, B. Lødding og N. Sandberg (2008): *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU STEP. (Rapport 13/2008).

Motivasjon – Mestring – Muligheter. Oslo: Kunnskapsdepartementet. (St.meld. 22, 2010 – 2011).

- Næss, Terje. 2011. *Segregering, læringsmiljø og ikke-vestlige innvandrerelevs prestasjoner på nasjonale prøver. 5. og 8.trinn 2007-2009*. Oslo: NIFU. (Arbeidsnotat 6/2011).
- Opheim, V., J.B. Grøgaard og T.Næss. 2010. *De gamle er eldst? Betydningen av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen*. Oslo: NIFU. (Rapport 23/12010)
- På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. 2012. Kunnskapsdepartementet. (St.meld. 20, 2012–2013).
- Støren, Liv Anne and Håvard Helland. 2009. *Ethnicity Differences in the Completion Rates of Upper Secondary Education: How do the Effects of Gender and Social Background Variables interplay?* In: European Sociological Review. August 5, 2009.
- Støren, L. A., H. Helland og J. B. Grøgaard (2007): *Og hvem sto igjen...?. Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. Oslo: NIFU STEP. (Rapport 14/2007).
- Taguma, Miho m. fl. 2009. *Reviews of Migrant Education Norway*. OECD.
- Wiborg, Øivind m.fl. 2011. *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien?* Andre delrapport fra prosjektet 'Ressurser og resultater'. Oslo: NIFU. (Rapport 35/2011).
- Aalandslid, Vebjørn. 2009. *Innvandrerens demografi og levekår i Groruddalen og Søndre Nordstrand*. Oslo: SSB. (Rapporter 22/2009).

Sosial kapital og utdanningsvalg

Valg av utdanning og yrke påvirkes av mange forhold. Kombinasjoner av kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn har betydning for motivasjon og utdanningsmål. I tillegg påvirkes ungdom av konjunkturer og jobbmuligheter, rollemodeller og trender. Kunnskap om dette er viktig for å gi tilpasset rådgivning og drive med rekrutteringsarbeid.

Innledning

Det har skjedd en endring over tid i studievalg blant alle studenter, samtidig som antall studenter har økt. Kvinnene er kommet i flertall. De tar stadig oftere doktorgrad og fag som har vært mannsdominerte. Men samtidig dominerer kvinnene ved kortere profesjonsutdanninger som fører til tradisjonelle kvinneyrker, mens menn oftere utdanner seg til tradisjonelle mannsyrker i videregående opplæring. Mange gutter med arbeiderklassebakgrunn senker sine ambisjoner etter ungdomsskolen, uten at det alltid skyldes dårlige karakterer. Kjønn ligger bak den største forskjellen i utdanningsmål og studievalg, uansett bakgrunn.

Samtidig er det slik at unge med innvandrerforeldre har høyere ambisjoner om utdanning enn deres sosiale bakgrunn og karakterer skulle tilsi, når en sammenligner med majoriteten. Hva er det som motiverer en stor andel av etterkommere med innvandrerforeldre til ekstra innsats og utholdenhet i utdanningssystemet, tross mange ulemper?

Forskerne har forsøkt å finne forklaringer på dette. Ulike former for sosial kapital kan sammen med et ønske om mobilitet på vegne av seg selv og familien gi en ekstra drivkraft. Jeg vil i denne artikkelen gå gjennom noe av den forskningen som foreligger. Hvis vi kan forstå bedre hva som påvirker studiemotivasjonen for ulike grupper, kan det bli enklere å hjelpe dem som trenger ekstra veiledning og støtte.

En ekstra drivkraft

Allerede på nittitallet ble det påvist ekstra pågangsmot blant minoritetsungdom i skolen, blant andre av Lauglo (1996). Han kalte dette et ekstra «driv». Både Lauglo (2000, 2004, 2010) og andre forskere har gitt bidrag til utdanningsforskning om minoritetsungdom. Data fra Ung i Norge og Ung i Oslo har vist at minoritetsungdom tross mange hindringer er spesielt positive til skolegang og bruker mye tid på skolearbeid. Den enkeltes motivasjon og oppdrift kan kompensere for mangler, eller forsterke de ressursene en har.

Større «driv» gir ikke nødvendigvis tilsvarende høye prestasjoner. Karakternivået er lavere for elever med ikke-vestlig bakgrunn i skolen når en sammenligner med majoritetselevne, men denne forskjellen er mye mindre enn forskjellen i karakterpoeng mellom jenter og gutter (Grøgaard, Helland og Lauglo, 2008).

I ungdomsundersøkelsen LUNO er de unge selv blitt spurt, for å få et bedre bilde av deres utdanningsambisjoner. Blant minoritetsgutter med middelklassebakgrunn er det svært mange som oppgir et ønske om lang høyere utdanning allerede på 9.trinn. Utdanningsaspirasjonene varierer etter et kjent mønster: «Jenter har høyere utdanningsaspirasjoner enn gutter, og elever med foreldre i middelklassen har høyere utdanningsaspirasjoner enn elever med foreldre i arbeiderklasseyrker».

Forskjellen etter minoritets- og majoritetsbakgrunn er slik: «Minoritetsungdommen har høyere aspirasjoner enn majoritetsungdommene. Størst andel med aspirasjoner om høyere utdanning finner vi derfor blant minoritetsjenter med middelklassebakgrunn, mens vi finner lavest andel blant arbeiderklassegutter med majoritetsbakgrunn», ifølge Hegna (2010).

I videregående opplæring er det flere som sliter, men minoritetselever er utholdende. Mange har høyere ambisjoner og velger allmennfag i videregående langt oftere enn karakterene skulle tilsi. De bruker også mye mer tid på lekser (Lødding 2009, Hegna 2010). Sammenlignet med elever med samme karakternivå fra grunnskolen, har unge med innvandrereforeldre høyere sannsynlighet for å fullføre videregående skole (Støren m.fl. 2007).

Disse etterkommerne velger klart oftere såkalte elitestudier enn andre med samme karakterer fra videregående, ifølge Støren (2009). Det gjelder jus, medisin og odontologi, sivilingeniør- og siviløkonomstudiet. Lærerutdanning ble mye sjeldnere valgt. Generelt framsto studenter med minoritetsbakgrunn som mer ambisiøse enn de norskøttede studentene, hevder Støren.

Det er imidlertid store forskjeller i andeler som studerer mellom grupper med ulik landbakgrunn. Dette kan ikke bare forklares med teorier om sosial bakgrunn. Noen grupper har sterkere motivasjon for å ta høyere utdanning enn andre. Det gjelder særlig de med indisk, tamilsk og vietnamesisk opprinnelse (Fekjær 2007, Hegna 2010).

Bygdejenter har noe av den samme motivasjonen som minoritetsungdom, mener Heggen og Clausen (2006). De må ta utdanning for å slippe ufaglærte jobber i lokalsamfunnet. I en annen undersøkelse om middelklassejenter på en vestkantskole i Oslo

fant forskerne ut at jenter som var tredje generasjon med høyere utdanning tok det med ro, men endte etter hvert opp med høyere utdanning.

Døtrene til kvinner som kom fra bygda til byen for å ta utdanning hadde høyere ambisjoner. Forskjeller i mobilitetsdriv ble brukt som forklaring (Nielsen og Rudberg 2006). I ungdomsundersøkelsen LUNO så det ut til at majoritetsgutter med middelklassebakgrunn tar det rolig helt til de skal velge studieretning i videregående, men da vet de antakelig hva som forventes av dem, mener Hegna (op.cit.).

Tradisjonelle og utradisjonelle studievalg

Beskrivelser av studievalgene til minoritetsstudenter handler ofte om en sammenligning med majoriteten. Derfor kan det være nyttig å ha majoritetens studievalg som bakteppe. Studentstatistikken viser ifølge Tuhus (2010) at fordelingen på ulike studier har endret seg, samtidig som antall studenter har økt det siste tiåret. Forrige tiår var det flest studenter ved naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag.

Det siste tiåret var veksten innenfor helse-, sosial og idrettsfag nærmere 47 prosent, mens det nesten ikke var vekst i de fagene som hadde flest studenter forrige tiår. Det har vært en økning av studenter innenfor samfunnsfag og juridiske fag på 37 prosent, og på økonomisk-administrative fag på 28 prosent. Fag som har hatt nedgang er humanistiske og estetiske fag, samt lærerutdanninger og pedagogikk på henholdsvis 9 og 3 prosent. Slik sett kan en si at flertallet av studentene er skjevt fordelt på studiene.

De omtalte endringene i studievalg kan kanskje ha sammenheng med at andelen kvinner har økt blant studentene, både på lavere og høyere nivå. Kvinner er i flertall også blant minoritetene. Selv om flere kvinner har valgt en utdanning innenfor naturvitenskap, håndverksfag og tekniske fag det siste tiåret, er det fortsatt flest menn som fullfører utdanning innenfor disse realfagene. Kvinner velger oftere en utdanning til tradisjonelle kvinneyrker, og ved disse utdanningene er det blitt enda færre menn, ifølge Tuhus. Her må en huske på at menn ikke behøver å ta høyere utdanning for utdanne seg til tradisjonelle mannsyrker, for det får de i videregående opplæring.

Den omtalte undersøkelsen til Støren (2009) bekreftet også at det er store kjønnsforskjeller i studievalg, uansett om en tar hensyn til foreldreutdanning, minoritetsbakgrunn eller karakterer. Kjønnsforskjellen i studievalg blant alle studenter er større enn forskjeller mellom minoriteter og majoritet, og større enn forskjeller på bakgrunn av karakterer.

Karakterer fra videregående skole påvirket studievalget til en viss grad, i følge Størens undersøkelse. Sannsynligheten for å velge prestisjefylte studier økte til bedre karakterene var, mens sannsynligheten for å velge lærerutdanning, økonomi og administrasjon ble mindre hvis karakterene var gode. Studievalget til studenter med minoritetsbakgrunn ble ikke påvirket av karakterer i samme grad som hos majoriteten, med unntak av at den høye andelen som valgte økonomi og administrasjon var knyttet til lavt karakternivå ved opptaket.

Høy foreldreutdanning økte tendensen til å velge et prestisjestudium, også når det ble kontrollert for opptaks karakterer. Tilsvarende var det mindre vanlig å velge lærerutdanning eller økonomi og administrasjon når foreldrene hadde høy utdanning. Denne effekten viste seg å være sterkere for de norskøttede enn for studenter med minoritetsbakgrunn, fortsatt ifølge Støren.

Når journalist-, bibliotekar- og lærerstudiet ikke er ettertraktet blant minoritetsstudenter, behøver det ikke bare handle om lav prestisje, men også om de krav til språk- og kulturforståelse som disse yrkene stiller. Journalistyrket og de estetiske fagene gir dessuten usikre jobbutsikter. Det er klart at mange med minoritetsbakgrunn må streve mer med å få jobb, uansett kvalifikasjoner. De har ikke det samme økonomiske sikkerhetsnettet hos familien som mange blant de norskøttede har. Å velge yrker som oppfattes som trygge valg, kan derfor være fornuftig.

Schou (2006) ønsket i sin masteroppgave å finne ut hvor store forskjellene i studievalg er mellom minoritetsstudenter og majoriteten, fordi små forskjeller ofte blir overdrevet og framstilt som absolutte. Minoritetsstudenter ble her avgrenset til de med ikke-vestlig bakgrunn, med et skille mellom innvandrere og etterkommere.

Blant alle studenter øker sannsynligheten for å velge humaniora og samfunnsfag hvis foreldrene har slik utdanning, ifølge denne undersøkelsen. Minoritetsstudenter valgte enda sjeldnere slike fag hvis foreldrene ikke hadde slik utdanning. Blant høgskestudentene har foreldreutdanning innenfor kunst-, kultur- og lærerutdanning sterk effekt for at barna skal velge det samme. Andre typer foreldreutdanning ble ikke undersøkt.

Men foreldrenes utdanning forklarer ikke den etniske variasjonen i fagvalg i særlig grad, mener Schou. Det bekreftes her at minoritetsungdom med ikke-vestlig bakgrunn i større grad enn norskøttet ungdom velger teknisk-naturvitenskapelige fag framfor humaniora, samfunnsfag og pedagogikk.

Men det er bare sammenlignet med norskøttet ungdom at minoritetsungdom er overrepresenterte ved teknisk-naturvitenskapelige fag og underrepresenterte ved de andre fagområdene, hevder Schou. Hun fant at det ved universitetene faktisk var litt flere minoritetsstudenter på humaniora og samfunnsfag til sammen enn det var samlet ved matematisk-naturvitenskapelige fag og helseprofesjonene. Blant de norskøttede studentene er det nesten fire ganger så mange på humaniora og samfunnsfag som på matematisk-naturvitenskapelige fag. Derfor framstår andelen minoritetsstudenter som lav på humsam-fag og høy på matnat-fag.

Dette får vi bekreftet av statistikken fra Universitetet i Oslo (UiO), som sammen med tidligere Høgskolen i Oslo (HiO) har registrert andel studenter med utenlandsk bakgrunn utenfor Norden ved ulike studier over flere år. Her er det også skilt mellom etterkommere og innvandrere. Selv om utvalget ikke er helt det samme som hos Schou, har det vist seg at en god del flere studerer humsam-fag og utdanningsvitenskap enn matnat-fag, odontologi og medisin blant dem som regnes som minoritetsstudenter ved UiO.

Det er størst grunn til bekymring for en del profesjonsutdanninger ved høgskolene. Det er uheldig at det er få med minoritetsbakgrunn i yrker som er synlige i det offentlige rom og dermed har definisjonsmakt, som journalister, skuespillere og andre kunstnere. Ikke minst er det uheldig at alt for få velger grunnskolelærerutdanning. Ved HiO viste statistikken at det tallmessig var flest minoritetsstudenter i antall ved sykepleierutdanningen og ingeniørutdanningene, mens andelene var størst ved tekniske helsefag som bioingeniør og farmasøyt/reseptar.

Dette er et generelt bilde, og en må huske at det er variasjoner i studievalg på tvers av kjønn og landbakgrunn, botid og språkferdigheter. Det er alltid noen som gjør utradisjonelle valg. I enkelte yrker er utøveren særlig synlig i offentligheten. Å bli oppfattet som annerledes i en slik rolle vil gi ekstra eksponering. Island (2007) har intervjuet lærer- og journaliststudenter med minoritetsbakgrunn, for å undersøke deres begrunnelse for valget av det hun definerer som eksponerte yrker.

Island fant at disse studentene hadde en indre motivasjon og et samfunnsengasjement. De mente at deres bakgrunn var en fordel, og at det var bruk for dem i disse yrkene. De regnet med å møte fordommer, men fryktet ikke dette fordi de er vant til å leve med annerledeshet. Noen studenter gjør utradisjonelle valg ut fra egen interesse.

Sosial kapital som forklaring

I Storbritannia er det blitt slik at etniske minoriteter er overrepresenterte blant de som begynte på et universitet i aldersgruppen 18-24 år. Det gjelder særlig de med asiatisk bakgrunn (Modood 2004). Men det er noen tydelige forskjeller på grunnlag av etnisitet, kjønn, institusjoner og fagområder. Modood mener etnisitet kan bety en viss type ressurser som overstyrer klasseforskjeller. Han har registrert at etniske minoriteter generelt, og særlig asiaterne, har et sterkt «driv» mot kvalifisering.

Når en vet at mange av disse ungdommene møter rasisme, lave forventninger fra lærere, og ofte lever i fattigslige lokalsamfunn, blir det enda vanskeligere å forklare hvorfor de har slik oppdrift, mener Modood. Hvis en kunne finne ut hva som er suksessfaktorene, kunne en lettere hjelpe dem som ikke lykkes så godt.

Modood diskuterer forskjellige teorier, og ser nytten av Putnams definisjoner av sosial kapital i form av sosiale relasjoner som binding, brobygging og tilknytning (*bonding, bridging and linking*). Å vite hvem en er, hvilken plass en har i verden og hva som forventes av en gir en trygg identitet, hevder Modood. Det nære forholdet mellom foreldre og barn og overføringen av normer og ambisjoner til barna er avgjørende, særlig blant asiaterne.

Grupper med tette bånd som samtidig har broer ut og nettverk på tvers av klasser har slik sosial kapital. Deltakelse i organisasjonsliv bidrar på samme måte. Men sterk binding innad er ikke positivt med mindre kontakten med omverdenen samtidig er god, ifølge denne teorien. Lauglo (2010) har også forsøkt å bidra til en forklaring gjennom å ta utgangspunkt i teorier om sosial kapital. Han drøfter ulike teoretikers oppfatninger av sosial kapital, og mener som Modood at en bør definere hva slags sosiale relasjoner som gir hvilken fordel.

Lauglo finner også positiv kapital i de sammensveidede familier og deltakelse i religiøst liv, som medfører verdier som arbeidsomhet og positive holdninger til skolegang. De unge vil ofte internalisere disse familieverdiene. Forskningen om sosial kapital viser at andre sosiale og kulturelle ressurser enn foreldrenes kjennskap til språk og innhold i utdanningssystemet kan ha en positiv virkning på de unges gjennomføring av utdanning. Spørsmålet er når og under hvilke betingelser dette skjer, skriver Lauglo (op.cit.).

Når det gjelder gjennomsnittlige prestasjoner ved universitetene, viser en undersøkelse at studenter med minoritetsbakgrunn likevel får mindre uttelling enn majoriteten. Dette kan ikke forklares med foreldreutdanning, karakterer fra videregående eller studium. Kolby og Østhus, som har utført undersøkelsen det refereres til her, har kontrollert for disse faktorene.

En mulig forklaring er etter deres mening at majoritetsstudentene har norske kulturelle ressurser som gir dem en fordel (Birkelund 2009, kap. 8).

Hvilke teorier som velges, kan ha betydning for de forklaringer som vektlegges. Sosiologiske teorier vil i motsetning til de psykologiske teoriene legge vekt på at ytre faktorer påvirker aspirasjoner og yrkesønsker, som diskriminering, kulturelle forventninger, klasseposisjon, kjønn og minoritetsbakgrunn. Lauglo (2010) mener at de kvantitative undersøkelsene som er gjort om minoritetsungdom på bakgrunn av store datamengder, gir gjennomsnitt som dekker over forskjeller som finnes innenfor gruppene og kategoriene som er valgt.

Det er for eksempel påvist en polarisering blant minoritetsguttene, slik at en del av dem stiler høyere og er flinkere enn gjennomsnittet av jentene, mens en større andel henger etter. Dette kommer ikke alltid fram når en hele tiden bruker gjennomsnitt som mål. Lauglo mener det er behov for å undersøke flere dimensjoner av de unges levekår og oppvekst for å finne ut hva som gagnar de unge best, og få et bedre bilde av variasjonene. Teorier om sosial og kulturell kapital kan være et utgangspunkt for dette. En grundig gjennomgang av ulike teorier om studiemotivasjon og studievalg finnes i *Utdanningssosiologi* av Heggen, Helland og Lauglo (2013).

Omkostninger og identitetsstrategier

Er det egentlig foreldrene som får realisert sine mål for de unge gjennom sterk regulering fra de voksne? Selv om mye press og sosial kontroll kan styrke de unges innsats under utdanning, spørs det om dette kvalifiserer like godt for voksenlivet senere. Foreldrenes styring av de unges dagligliv kan gå på bekostning av kontakt med jevnaldrende og deltakelse på andre arenaer enn skolen. Selv om unge med innvandrerforeldre oftere sier de trives på skolen, viser Lauglo (2010) til studier hvor det framgår at det også er flere som gruer seg.

Kvalitative studier om unge fra enkelte minoritetsgrupper, viser for eksempel at tamilsk ungdom noe oftere har psykososiale plager enn det som er vanlig. Tamilske miljøer er preget av tett samhold og sterk sosial kontroll av de unge, og tamilsk ungdom er sammen med vietnamesere og indere de som tar høyere utdanning langt oftere enn majoriteten. I noen grupper kan kontrollen være forskjellig mellom jenter og gutter. Så ser en også at guttene har lavere studieambisjoner og faller oftere fra tidlig i skoleløpet. Liten sosial kontroll kan også ha en omkostning (Engebrigtsen og Fuglerud 2008, Løwe 2008).

Det er lett å vise til forskjeller i elevenes eller studentenes egen bagasje, når en skal forklare hvorfor det er forskjeller mellom ulike grupper i utdanningssystemet. Men i litteraturen påpekes det også at diskriminering og annen forskjellsbehandling i vertslandet rammer ulikt, og hvem som stigmatiseres i storsamfunnet kan variere over tid. Dette kan påvirke identiteten til de unge som opplever at de diskrimineres, og deres oppfatning av egen plass i samfunnet. I følge Lauglo (2010) viser en del studier at samhold og etnisk identitet ikke alltid behøver å være forankret i hjemlandets kultur, men oppstå som forsvar mot storsamfunnets stereotypisering og utestengning.

Når mange gutter fra arbeiderklassen senker sine ambisjoner før videregående opplæring, spør Hegna (2010) om det finnes et «glasstak» for dem. Var det karakterene som var hindringen, eller tar de avstand fra skoleflinkhet og akademisk utdanning, og identifiserer seg mest med yrker som ikke krever høyere utdanning? Bakken (2008) omtaler motstandsstrategier i skolen som uttrykk for maskulinitet blant en del marginaliserte gutter med arbeiderklassebakgrunn, og tilsvarende for en del jenter som uttrykk for en type femininitet hvor andre egenskaper enn skoleflinkhet teller.

Motstandsstrategier hentet fra «gatekultur» ble også funnet blant minoritetsgutter i en ungdomsskole på østkanten i Oslo (Music og Godø 2011). Guttene ønsket utdanning, men møtte nederlag med maskuline motstandshandlinger. Deres fortellinger viste at de søkte anerkjennelse og uttrykte et sterkt savn etter kontakt med lærere. I sammendraget til artikkelen skriver forfatterne: «De guttene som opplevde å få spille på lag med lærerne, og å bli sett, trodd på og forstått, formidlet at dette ga dem nytt håp for fremtiden, og at det i seg selv ble en viktig motivasjon for å investere mer i skolen» (op.cit., s.3).

Forpliktelse og gjensidighet

Mariann Leirvik (2010) har undersøkt hvorfor unge med pakistansk og indisk bakgrunn opplever det som viktig å innfri foreldrenes utdanningsønsker. Hun har kalt artikkelen «For mors skyld», siden de 23 unge hun intervjuet oppfatter utdanningen de satser på som uttrykk for takknemlighet overfor foreldrene.

Leirvik ville undersøke om generelle teorier om sosial klasse og utdanningsatferd er egnet til å forklare minoritetsungdoms utdanningsvalg. Hun ville ha tak i de unges egen forståelse av hva som driver dem, og hvordan foreldrene påvirker deres ambisjoner og valg. I artikkelen sin retter hun først søkelyset mot normene mellom foreldre og barn. Dette er

normer som har sammenheng med foreldrenes forankring i et pakistansk eller indisk miljø, med sterk familietilhørighet og tette nettverk.

Det er særlig tankegangen om tilbakebetaling knyttet til en norm om forpliktelse og gjensidighet mellom foreldre og barn, som vektlegges av Leirvik. Bildet som tegnes har likhetstrekk med det forholdet norskøttet ungdom har til sine foreldre. Hun diskuterer ulike teorier om utdanningsatferd, og påpeker noen forskjeller. Det er viktig å ta hensyn til foreldrenes migrasjonshistorie og selve migrasjonsprosessen, mener hun. For minoritetene er det ikke bare posisjonen som en synlig minoritet i det norske samfunnet som er viktig. Foreldrenes sosiale posisjon i deres etniske nettverk ser ut til å bety like mye. Barnas utdanning gir familien anseelse.

I tillegg til gjensidigheten mellom foreldre og barn, mener Leirvik at en stå-på-holdning som bidrar til ekstra innsats er en annen norm som gjerne overføres. Både rasjonelle vurderinger og kulturelle praksiser påvirker de unges ambisjoner og utdanningsvalg. Eksemplene fra intervjuene som er valgt, viser at foreldrenes forventninger både kan gi positive utslag i form av et ekstra «driv», og virke destruktivt og skape frustrasjon.

De unge som ble intervjuet opplevde at de sto i takknemlighetsgjeld til foreldrene, fordi de har ofret mye for å gi dem mulighet til å ta utdanning og få et bedre liv. Det er særlig problematisk at foreldrene har ønsket om noen få profesjonsutdanninger som de mener kan gi status i eget miljø og god inntekt. Mange av de intervjuede inngikk likevel kompromisser ved at de valgte en annen profesjonsutdanning, men viste sin takknemlighet ved å ta høyere utdanning og å vise god oppførsel. Siden de fleste bor hjemme i studietiden, utsettes de også for sterk sosial kontroll.

Foreldrene som ble intervjuet i undersøkelsen var engasjert i barnas skolegang, og de var bekymret for at særlig guttene kunne havne i dårlige miljøer og begynne med rus og kriminalitet. De sa de var strengere mot døtrene, og bekymringen var da gjerne hva andre kunne si og tro om dem.

Leirvik understreker at en vet for lite om mekanismene som påvirker utdanningsvalgene til unge med norskfødte foreldre. Det kan tenkes at disse foreldrene har en lignende påvirkning på sine barn, selv om migrasjonsbakgrunnen er spesiell for minoritetene. Derfor er det vanskelig å si hvor mye som er likt og hva som er forskjellig. Selv om foreldrenes påvirkning betyr noe for alle, mener Leirvik likevel med støtte i annen forskning, at foreldrenes utdanningsønsker antakelig betyr mer blant etterkommere av innvandrere.

I en rapport om «Foreldreskap og ungdoms livsvalg i en migrasjonskontekst» (Aarset og Sandbæk 2009) beskrives også et mangfold blant foreldrene og deres balansegang mellom ulike hensyn i en eksilsituasjon. Foreldrenes påvirkning på de unges valg av utdanning har nær sammenheng med andre livsvalg som ekteskap, verdivalg og livsstil.

Rådgivning og rollemodeller

Rådgivningstjenesten i ungdomsskolen og videregående skole beskrives i utredningen *Mangfold og mestring* (NOU 2010:7). Feil valg av studieretning i videregående opplæring er en viktig årsak til frafall, og her kunne rådgiverne hatt en viktig oppgave. Den andre oppgaven som knyttes til rådgivningstjenesten er støtte til dem som sliter med gjennomføringen av videregående opplæring. I følge evalueringen etterlyser rådgiverne mer kunnskap. Det er tilbud om etter- og videreutdanning ved en del læresteder, men det er ikke et krav at rådgiverne deltar.

Det finnes lite forskning om rådgivningens rolle overfor minoritets elever og deres foreldre. Østbergutvalget som har levert NOU-utredningen, foreslår at det flerkulturelle aspekt skal inn i kurs for rådgivere, og at minoritetsspråklige med behov må sikres utvidet yrkesveiledning. Hvordan dette skal sikres uten at det stilles krav om formalisert veiledningskompetanse og ressurser til slik veiledning, er uklart. Nye rapporter om rådgivning spør også hvordan den skjulte rådgivningen til lærere skal kvalitetssikres (Mathiesen 2010).

I NOU-utredningen vises det til kilder hvor det framgår at rådgiverne mener de trenger mer kunnskap om kultur, og det hevdes at: «uten kjennskap til hver enkelts kulturelle bakgrunn, vil all rådgivning og veiledning ha problemer» (s. 219). Hva er kultur knyttet til her? Oppfattes kultur som noe statisk medbrakt fra foreldrenes hjemland? Innvandrere påvirkes også av migrasjonsprosessen og av forhold i sitt nye hjemland. Å forstå den sosioøkonomiske og flerkulturelle virkeligheten elevene lever i er viktigere.

I forbindelse med den oppsøkende virksomheten for å rekruttere minoritetsstudenter ved Høgskolen i Oslo (inntil 2011), møtte jeg studenter og unge voksne som fortalte om dårlig rådgivning. Det er påfallende at de ofte ble anbefalt å *senke* sine ambisjoner, og at de til og med er blitt anbefalt *et bestemt yrke* innenfor yrkesfaglig studieretning – på sviktende grunnlag. De som fulgte rådet, har siden fortalt at de har angret på studievalget. Andre har ikke hørt på rådgiveren, og er glade for det. Historiene vitner om manglende kunnskap om veiledningsmetodikk. Krav om formalisert rådgiverutdanning har vært foreslått, men er ikke gjennomført.

En evaluering av rådgivningstjenesten i ungdomsskolen og i videregående opplæring ble bestilt fra SINTEF av Utdanningsdirektoratet. Den første delrapporten fra 2010 viste klare mangler i rådgivningen, ikke minst når det gjelder veilederkompetanse. I sluttrapporten er det funnet forbedringer i rådgivningstjenesten, selv om det er satt av for liten ressurs og forbedringen skjer i ulikt tempo ved skolene. Rådgivning oppfattes nå i større grad som hele skolens oppgave. Likestillingsperspektivet og utradisjonelle utdannings- og yrkesvalg blir i liten grad ivaretatt av rådgiverne, siden de selv og lærerne har nokså tradisjonelle holdninger til yrkesvalg. Slik opprettholdes det kjønnssegregerte arbeidsmarkedet, mener forskerne (Buland 2011).

Betydningen av gode rollemodeller er ikke nevnt i de undersøkelsene som omtales her, men min erfaring fra rekrutteringsarbeid er at slike modeller har stor betydning. Særlig hvis det er noen de unge kan identifisere seg med. Studenter som trives med studiene, og unge voksne som er i arbeidslivet etter endt utdanning, eller andre som er synlige gjennom media, har stor påvirkning. Foreldre, lærere og andre i oppvekstmiljøet kan fungere som rollemodeller, men de unge kan også finne noen utenfor sitt miljø å se opp til. Da er det viktig at dette er gode rollemodeller.

En litt spesiell historie ble formidlet under konferansen *Modeller for mangfold*, arrangert av Unesco-kommisjonen i Oslo 9. mai 2007:

Janus Bakrawi er blitt en kjent skuespiller i Danmark. Han fortalte om en oppvekst hvor han lette etter fotfeste og en rollemodell å støtte seg til. Med polsk mor, palestinsk far og oppvekst i Danmark, følte han seg splittet og havnet i en offerrolle. Så oppdaget han en kjent filmskuespiller han kunne se opp til, og det hjalp ham. «Rollemodeller kan brukes til å ta grep om eget liv», sa Bakrawi. Dermed endres også omgivelsenes atferd og respons. Han fant ut at det ikke er viktig hvor en er fra. Det er mulig å føle tilhørighet ved å være seg selv.

Konklusjon

Slik jeg har forsøkt å vise i denne artikkelen, tyder mye på at ungdom med innvandrerforeldre er spesielt motiverte for å ta høyere utdanning, og arbeider hardt for å oppnå dette. De som forsker på utdanning og studievalg, har forsøkt å finne ut hvordan deres ekstra driv kan forklares. Noen teorier vektlegger indre motivasjon, mens andre trekker fram ytre faktorer som klasse, kjønn, diskriminering, oppvekstmiljø.

Teorier om sosial kapital kan gi en annen innfallsvinkel. En sterk tilhørighet, tydelige forventninger og internaliserte normer gir en trygg identitet, men også en følelse av forpliktelse. De unge oppfyller ikke bare egne ambisjoner, men gjør det også på vegne av familien. Mange fra etterkrigsgenerasjonen har gjort en tilsvarende klassereise, men vi gjorde det vel mest på vegne av oss selv.

Hvis foreldrenes krav og forventninger kombinert med sosial kontroll blir for tungt å bære, kan dette ha sin pris for enkelte. Men ofte er det rom for forhandling om hvilken utdanning og yrkesvei som skal velges, bare det er høyere utdanning. I denne situasjonen er det ekstra behov for god rådgivning underveis i skoleløpet, men det er påvist at rådgivningstjenesten ofte er mangelfull. Gode rollemodeller kan også være til god hjelp, både overfor foreldrene og for de unge selv.

Kilder:

- Birkelund, G.E. og A.Mastekaasa, red. 2009. Integreert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fekjær, Silje N. 2007. Kan forskjeller i sosial bakgrunn forklare utdanningsforskjeller mellom minoritetsgrupper? I: Søkelys på arbeidslivet 3/2007, 349-359.
- Engebriksen, A. og Ø. Fuglerud. 2009. Kultur og generasjon: tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fekjær, Silje. 2007. Nye forskjeller – nye forklaringer? Etniske ulikheter i utdanningsvalg. Oslo: UiO/Unipub.
- Grøgaard, J., H.Helland og J.Lauglo. 2008. Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? Oslo: NIFU STEP (Rapport 45/2008).
- Heggen, Kåre og Stein-Erik Clausen. 2006. Høgre utdanning som sosialt prosjekt. (Tidsskrift for samfunnsforskning. 2006:3, 332-356).
- Heggen, Kåre, Håvard Helland og Jon Lauglo. (2013). Utdannings sosiologi. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hegna, Kristinn. 2010. Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn. I: Tidsskrift for ungdomsforskning. 1/2010, 89-104.
- Henriksen, Kristin. 2006. Studievalg i innvandrerbefolkningen: Bak apotekdisken – ikke bak tavla. SSB. (Samfunnsspeilet 4/2006).
- Island, Trine-Lise. 2007. Minoritetsstudenter til eksponerte yrker. (Artikkel i nettversjonen av MaiA)

- Lauglo, John. 1996. Motbakke, men mer driv? Innvandreringdom i norsk skole. Oslo: Ungforsk. (Rapport 6/98).
- Lauglo, John. 2000. Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth. I: Social Capital. Critical Perspectives. Oxford University Press.
- Lauglo, John. 2004. *Innvandreringdommers anspennelse på skolen*. I: Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug. Oslo: Cappelen.
- Lauglo, John. 2010. *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning*. Oslo: NOVA. (Notat 6/2010).
- Leirvik, Mariann Stærkebye. 2010. «For mors skyld». *Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn*. I: Tidsskrift for ungdomsforskning. 1/2010, 23-47.
- Lødding, Berit. 2009. *Minoritetsspråklige i videregående opplæring*. I: Markussen, E. *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen. S. 143-162.
- Løwe, Torkil. 2008. *Levekår blant unge med innvandrerbakgrunn. Unge oppvokst i Norge med foreldre fra Pakistan, Tyrkia og Vietnam*. Oslo: SSB. (Rapport 2008/14).
- Modood, Tariq. 2004. *Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications*. (Cultural Trends, Vol.13 (2), No. 50, June 2004, pp. 87-105).
- Nielsen, H.B. og M.Rudberg. 2006. *Moderne jenter. Tre generasjoner på vei*. Oslo: Univ.forlaget.
- Schou, Line Anita. 2006. *Valg av grad eller grader av valg? Etniske forskjeller i valg av høyere utdanning i Norge*. – Masteroppgave – Oslo: UiO. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.
- Støren, Liv Anne. 2006. *Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring*. (Tidsskrift for ungdomsforskning 2006, 6(2):59-86).
- Støren, L.A., H.Helland og J.B.Grøgaard. 2007. *Og hvem sto igjen?* Oslo: NIFU STEP. (Rapport 14/2007).
- Støren, L.A. og H.Helland. 2009. *Ethnicity Differences in the Completion Rates of Upper Secondary Education: How do the Effects of Gender and Social Background Variables Interplay?* I: European Sociological Review . August 5, 2009.
- Støren, L.A. 2009. *Choice of study and persistence in Higher Education by Immigrant Background, Gender, and Social Background*. Oslo: NIFU-STEP. (Rapport 43/2009).
- Tuhus, Per T. 2010. *En av tre har høyere utdanning*. Oslo: SSB. (Samfunnsspeilet 4-5/2010)
- Wollebæk, Dag og Signe B. Segard, red. 2011. *Sosial kapital i Norge*. Oslo: Cappelen.

Aarset, M.F. og M.L. Sandbæk. 2009. *Foreldreskap og ungdoms livsvalg i en migrasjonskontekst*. Oslo : Institutt for samfunnsforskning. (Rapport 2009:7).

De dyktige minoritetsstudentene

Det er en tendens til å danne et generalisert bilde av studenter en oppfatter som minoriteter. Statistiske undersøkelser presenterer også gjerne et gjennomsnitt, hvor variasjonene både blant majoritets- og minoritetsstudenter blir borte. Vi må ikke glemme de studentene som er dyktigere enn gjennomsnittet. I denne artikkelen vil jeg redegjøre for hvorfor, og særlig se på betydningen av dyktige minoritetsstudenter.

Innledning

Målbare størrelser som karakterer og fullføring på normert tid, forteller ikke alt om studenter som kan betegnes som dyktige. Det er flere måter å være dyktig på. Å være en dyktig student kan også innebære å ta ansvar både for seg selv og fellesskapet. Det kan bety å lære seg nye ferdigheter, sosialt og faglig, eller å være tilpasningsdyktig.

Det kan bety å stå fram i større eller mindre forsamlinger, eller i samfunnsdebatten i media, med noe en tror på og har reflektert over. Studenter som står for noe, er trygge på sitt ståsted, og som vil noe, har et godt utgangspunkt for å bli dyktige lærende studenter. Noen studenter med minoritetsbakgrunn gjør seg bemerket som studenttillitsvalgte, som debattanter, som arbeidsomme og pliktoppfyllende studenter. Kort og godt som ressurspersoner og dyktige studenter.

Men disse er jo som norske, sier lærere og medstudenter. De regner vi ikke med. Det er de andre som er minoritetsstudentene, de som er minoritetsspråklige og har problemer. Men da blir bildet skjevt. Hvis vi bruker minoritetsbakgrunn som kjennetegn, må vi også se dem som mestrer studiesituasjonen godt. Den flerspråklige og flerkulturelle kompetansen blir også ofte oversett og lite verdsatt, selv om nettopp dette kan være verdifullt i et stadig mer internasjonalt arbeidsliv.

En ny generasjon nordmenn

Det blir stadig flere studenter med minoritetsbakgrunn som mestrer språket og kodene i det norske samfunnet, samtidig som de ser seg selv som pionérer for en ny generasjon nordmenn med trekk fra et opphav utenfor Norden. De er blitt mange nok til å støtte hverandre i dette identitetsarbeidet. For noen er det en krevende prosess, for andre er egen eller foreldrenes opprinnelse mindre viktig.

Ofte er det kanskje et større problem for den norskøttede majoriteten at ikke alle nordmenn er hvite og har norskklingende navn. Det beste ville være om alle kunne legge etnisitet og reelle eller innbilte kulturforskjeller til side når det ikke har noen betydning. Forskjellen mellom individer er alltid større!

Når norskfødte studenter med innvandrerforeldre sorteres etter landbakgrunn, viser det seg at noen grupper har en høyere andel studenter i aktuelle aldersgrupper enn flertallet. Noen grupper har hatt en lavere andel enn gjennomsnittet, og det er særlig guttene som har hatt lav studietilbøyelighet. Det gjelder spesielt de med pakistansk og tyrkisk bakgrunn, hvor det begynner å bli en del etterkommere. Men nå viser ny statistikk at disse gruppene har en uvanlig stor økning i sin studiedeltakelse, og det er særlig guttene som står for dette (Henriksen, 2010).

Samtidig er det ikke tvil om at en del minoritetspråklige studenter sliter både sosialt og faglig, og trenger tilpasset støtte og veiledning. Men vi må ikke la dette dominere vår oppfatning av alle studenter med minoritetsbakgrunn. Stadig flere av dem har norsk som førstespråk, så det blir misvisende å betegne alle med utenlandskfødte foreldre som minoritetspråklige. Det har alt for lenge vært en fordomsfull oppfatning om at «de» har språkproblemer, og at en ikke kan ha så store forventninger til «dem».

Studenter som møter slike holdninger, kan lett påvirkes av dette og miste den selvtilliten som bidrar til at de kan vokse i egne og andres øyne som lærende studenter i utvikling. Alle studenter har rett til å bli sett som det individet de er.

Modne og modige studenter

Studenter med minoritetsbakgrunn har ofte møtt mer motstand og flere hindre i sitt liv enn mange unge med en tradisjonell majoritetsbakgrunn. Generaliserte og problematiserte bilder i media truer deres selvbilde og gjenspeiles i andres blikk. Mange innvandrerfamilier har varig lav inntekt, og dette legger mange begrensninger på de unge. Ofte får de forpliktelser overfor foreldre og søsken som de fleste norskøttede studenter er fritatt for. De må kanskje jobbe mer enn de har godt av ved siden av studiene.

Hindringene kan svekke studentenes lærings situasjon hvis de blir for store. På den andre siden kan den ekstra motstanden de har opplevd også gjøre dem mer modne og reflekterte. De har tidlig vært nødt til å ta stilling til en del spørsmål og finne sitt eget ståsted, og de har lært å ta ansvar. En del studenter med minoritetsbakgrunn framstår som

personligheter med større selvinnsikt og mot enn mange andre som har seilt i medvind hele sitt liv. De er studenter som det både er spennende og givende å bli kjent med. Ved å ta dem fram i lyset og trekke på deres tverrkulturelle kompetanse, berikes studiemiljøet og majoritetens bilde av «dem» kan bli mer nyansert, samtidig som andre unge med minoritetsbakgrunn får noen synlige forbilder.

Ved Høgskolen i Oslo og Akershus har vi vært så heldige å ha studenter med minoritetsbakgrunn med i rekrutteringsarbeid ute på ulike arenaer, på skolebesøk, på utdanningsmesser, på seminarer, og i møte med innvandrersorganisasjoner hvor de har snakket medlemmenes språk og dermed skapt tillit. Som rollemodeller for foreldre og unge med minoritetsbakgrunn betyr det noe at studentambassadørene har en lignende bakgrunn selv.

Universitetet i Oslo har brukt minoritetsstudenter på samme måte i den såkalte MiFA-satsingen, og de har brukt dem som mentorer for nye studenter med minoritetsbakgrunn. Mange minoritetsstudenter er også aktive i egne studentforeninger, og de fleste av disse legger vekt på å rekruttere flere unge fra egne miljøer til høyere utdanning.

Journalist- og lærerstudenter med minoritetsbakgrunn framstår som selvsikre og fryktløse i sitt valg av yrke, selv om det dreier seg om yrker med høy eksponering. Det var inntrykket Trine Lise Island (2006) satt igjen med fra en undersøkelse der hun intervjuet minoritetsstudenter som hadde valgt slike utdanninger. Disse studentene kan bli framtidige rollemodeller og endringsagenter. Dette er yrker hvor utøveren er synlig og eksponert, og studentene risikerer også å møte fordommer. Men de som ble intervjuet mente at de med sin bakgrunn kan gjøre en forskjell, og at det er behov for dem både i media og i klasserommet. Det bekymret dem ikke at de kunne komme i en utsatt posisjon. De er vant til å bli oppfattet som annerledes og har lært å leve med det, ifølge denne undersøkelsen.

Elitestudenter med minoritetsbakgrunn

Store bedrifter fra norsk næringsliv har oppdaget at det kan finnes talenter blant minoritetsstudenter med kvalifikasjoner som de trenger i sin virksomhet. Derfor opprettet de en stipend- og mentorordning kalt «Alarga» i 2007, som masterstudenter kan søke på hvis de oppfyller kravene. Det tildeles inntil ti stipend årlig, med oppfølging av studenten fra bedriften. De fleste som får stipend har bakgrunn fra tekniske og økonomisk-administrative fag i tillegg til rettsvitenskap. Dilek Ayhan har vært daglig leder av Alarga i mange år.

Søkerne må vise til faglig dyktighet og sosialt engasjement. Dessuten må de ha gode språkkunnskaper, og helst kunne et språk i tillegg til norsk og engelsk. For bedriftene handler stipendtildelingen om nødvendig rekruttering av talenter som kan bidra til deres verdiskaping. De trenger flere som kan bistå i den internasjonale virksomheten når det gjelder språk, kulturforståelse og en internasjonal orientering.

Dette gjør vi ikke av veldedighet, sier bedriftslederne som deler ut stipend. Mange ansatte i de private bedriftene har nokså lik bakgrunn. Derfor trenger de noen som kan bidra med nye innfallsvinkler og en bredere forståelse av stadig mer komplekse markeder. Det handler om nødvendig rekruttering av talenter som kan være brobyggere.

I 2012 ble det tildelt åtte stipend fra Alarga, og alle stipendiatene hadde utenlandsk opprinnelse. Språkene de behersker i tillegg til norsk og engelsk er serbokroatisk, fransk, punjabi, hindi og urdu, aserbajdsjansk, russisk og tyrkisk, bulgarsk, kurdisk.

Aslak Nore (2010) viser til denne stipendordningen i et blogginnlegg med tittelen *Den nye oljen*, hvor han tar utgangspunkt i den utrolige karrieren til en mottaker av Alargastipend, som kom til landet fra Tsjetsjenia som femtenåring. «Nå er han på vei ut i arbeidslivet, med kunnskap, erfaring og vilje få andre nordmenn på samme alder kan måle seg med. Og han er ikke alene», skriver Nore. Han har observert hvor mange med bakgrunn langt utenfor Norge som nå sitter på lesesalen til Universitetsbiblioteket i Oslo til langt på kveld, mot de få som var der i hans egen studietid ti år tidligere.

«Disse observasjonene understøttes av de siste års forskning på feltet, som i flere år har påvist en stille utdanningsrevolusjon blant minoritetsungdom». «Fra før har vi sett hvordan minoritetsungdom har gjort sitt inntog i sport og underholdning, og etter hvert i andre deler av samfunnslivet. Med tanke på hvor ung innvandrerbefolkningen er, er dette lite mot hva vi har i vente». «Barn av innvandrere er i ferd med å foreta en storstilt kollektiv klassereise, ikke ulik den min foreldregenerasjon gjennomførte i etterkrigstiden».

Poenget med *den nye oljen* er at det er mennesker med kunnskap, pågangsmot og flerkulturell kompetanse som åpner dører internasjonalt vi må støtte oss til når oljealderen tar slutt. Spørsmålet er om norsk arbeidsliv kjenner sin besøkelsestid og verdsetter ungdom med slik tilleggskompetanse (Nore, 2010).

I kommentarer til innlegget påpekes det at minoritetsstudenter ikke er synlige på samme måte ved universitetene i Bergen og Trondheim. Det er selvsagt riktig at det er absolutt flest innvandrere i Oslo, særlig av de gruppene hvor en større del av etterkommerne

er blitt voksne. Men forskningen om etterkommernes utdanningsvalg er basert på nasjonale data. Dette har jeg dokumentert og kommentert nærmere i artiklene *Hvem tar høyere utdanning?* og *Sosial kapital og utdanningsvalg*.

Konklusjon

I mye av utdanningsforskningen letes det etter statistiske gjennomsnitt hentet fra store datamengder, for å finne forskjeller mellom utvalg av elever eller studenter med ulike kjennetegn. Kriterier er gjerne etnisitet, kjønn og sosial bakgrunn, målt i andeler som tar utdanning og prestasjoner. Etnisitet har ofte handlet om to kategorier, minoritet og majoritet.

De siste åra har det vært mulig å skille mellom innvandrere og etterkommere med innvandrerforeldre, og det har vist seg at dette gjør en stor forskjell. De som har kommet til landet i ungdomstida eller senere, strever naturlig nok mer med å kvalifisere seg og gjennomføre en utdanning. Derfor trekker de gjennomsnittet ned på gjennomføring og prestasjoner.

Når utvalg fra etterkommere og majoritet med samme sosiale bakgrunn sammenlignes, viser det seg at de unge med innvandrerforeldre kommer godt ut når det gjelder å ta høyere utdanning. Gjennomsnitt av karakterer og fullføring viser likevel at menn generelt og minoriteter ikke oppnår samme resultater i høyere utdanning som kvinner og majoriteten. Men det er en spredning her som viser at en del minoritetsstudenter er langt dyktigere og klarer seg bedre enn gjennomsnittet, uansett hvem det sammenlignes med. Det er disse vi ikke må glemme.

Kilder:

Alarga. Stipendiater 2012. <http://alarga.org/stipendiater/stipendiater-2012/>

Henriksen, Kristin, 2010. *Barn av innvandrere – ekteskap og utdanning. Flere studenter, færre unge bruder*. Oslo: SSB. (Samfunnsspeilet. 2/2010). Omtale

Island, Trine Lise. Fryktløse forbilder : minoritetsstudenter på vei inn i eksponerte yrker : en empirisk studie om journalist- og lærerstudenter med minoritetsbakgrunn og deres begrunnelser for yrkesvalg og tanker om sitt fremtidige yrke. – Hovedoppgave i pedagogikk – Oslo: UiO.

Nore, Aslak. 2010. *Den nye oljen*. <http://aslak.vgb.no/2010/11/28/den-nye-oljen/>

Utdanning til et integrert samfunn

Et integrert samfunn utgjør et fellesskap basert på likeverd, hvor mennesker med ulik grad av funksjonsdyktighet og forskjellige identiteter eller kjennetegn kan føle tilhørighet. I et slikt samfunn er det tilnærmet like muligheter til å ta utdanning gjennom livsløpet og til å delta i arbeids- og samfunnsliv.

Innledning

Utdanning har bidratt sterkt til integreringen blant nordmenn i løpet av de siste generasjonene. Kombinert med økonomiske oppgangstider og vårt velferdssamfunn, har økt tilgang til utdanning ført til sosial og geografisk mobilitet, utjevning av levekår, og dempet klasseskillene og forskjellene mellom regioner, by og landsbygd. Fleksible ordninger har gitt flere en mulighet til å ta mer utdanning som eldre voksne. Likevel er det fortsatt slik at utdanning er ulikt fordelt sosialt og regionalt.

Utdanning er ikke den eneste nøkkelen til et integrert samfunn. Men utdanning henger sammen med alt, særlig med økonomisk fordeling og velferdsutvikling. I denne artikkelen vil jeg utforske hvilken betydning utdanning kan ha og hva som må til for å utvikle et mer inkluderende samfunn. Målet må være å sørge for at alle typer minoriteter blant barn, unge og voksne får brukt sine ressurser gjennom kvalifisering og deltakelse.

Et inkluderende pluralistisk samfunn

Integrering handler om å inkludere flest mulig i et samfunn hvor det er rom for ulikhet innenfor visse rammer. Begrepet inkludering viser tydeligere enn integrering hvilket ansvar den dominerende majoriteten har. Mulighet til å delta i utformingen av fellesskapet er viktig, enten det dreier seg om små lokale fellesskap eller storsamfunnet. Innvandring av mennesker fra alle kanter av verden, stiller nye krav til samfunnsendringer som ivaretar det nye fellesskapet.

Utenforskap og manglende integrering handler ofte om dårlige levekår, gjerne kombinert med helseproblemer. Lite utdanning og kanskje manglende norskerferdigheter gir dessuten dårligere forutsetninger for å dra nytte av allmenn kunnskap og viktig informasjon som de fleste har fordel av. Diskriminering i arbeidslivet og stigmatisering av utsatte grupper motvirker også integrering.

I *Bedre integrering* (2011, 11), er det gitt en bred definisjon av hva integrering handler om for innvandrere: ”*Integrering av innvandrere handler konkret om kvalifisering, utdanning, arbeid, levekår og sosial mobilitet, innflytelse i demokratiske prosesser, deltakelse i sivilsamfunnet og tilhørighet, respekt for forskjeller og lojalitet til felles verdier*”.

Integreringsarbeid består i å redusere forskjeller langs disse dimensjonene, mener Inkluderingsutvalget, som står bak dokumentet. Som denne definisjonen antyder, er ikke utdanning og arbeid de eneste kriteriene for integrering. Men fullført utdanning og tilsvarende arbeid er uansett en viktig indikator.

Endringer foregår hele tiden uavhengig av innvandring i vår globale virkelighet, og ulike interesser strides om innflytelse og vinning. Økende krav om formell kompetanse og mindre rom for ufaglærte i arbeidslivet bidrar til utstøting av en del mennesker, særlig ungdom som ikke fullfører videregående opplæring og voksne innvandrere med lav eller ingen utdanning fra hjemlandet.

Integreringen gjelder ikke bare innvandrere og deres etterkommere. Mange med ulike funksjonsnedsettelse, sosialt, psykisk eller fysisk, kan av ulike årsaker være lite integrerte i storsamfunnet. Det samme kan gjelde grupper som av religiøse eller andre årsaker velger å leve skjermet i egne miljøer, delvis isolert fra samfunnet omkring. Andre kan være mer eller mindre utstøtte på grunn av rusmisbruk eller kriminalitet. Arbeidsledighet over tid og dårlig økonomi virker også ekskluderende, uansett hvem det rammer.

I det offentlige ordskiftet om integrering, blir grupper av norsk opprinnelse som regel oversett. Debatten om integrering av innvandrere er slik sett enøyd, og de samme argumentene gjentas stadig uten at en kommer nærmere den kompleksiteten som virkeligheten egentlig består av. Stigmatisering av visse grupper og generalisering kan dessuten i seg selv være et hinder for integrering. Det er nødvendig med løpende forskning for å følge med på situasjonen til ulike grupper av innvandrere, og ikke minst hvordan det går med etterkommerne. Men det er også viktig å se på det som er felles for ulike grupper på tvers av etnisk bakgrunn, i stedet for alltid å plassere alle innvandrere i en egen kategori.

Utdanningsinstitusjonene bør ta et større ansvar for utvikling og formidling av forskningsbasert kunnskap som kan bidra til en mer helhetlig samfunnsforståelse. Lærere til barnehage, skole og videregående opplæring utdannes ved høyskoler og universitet. Her utdannes også velferdsstatens profesjonsutøvere for øvrig, og svært mange av de tilsatte med

innflytelse i statsapparatet og kommunene. Spørsmålet er om innholdet i disse viktige utdanningene gir tilstrekkelig kunnskap og forståelse til å utøve sitt daglige virke i lys av et integrert pluralistisk samfunn som målsetning.

Det offentlige ordskiftet, sosialt klima og holdninger blant folk flest påvirker integreringen av utsatte grupper, men kan også påvirkes. Definisjoner og problemstillinger som settes på dagsordenen bør ikke bare overlates til medier og politikere på valg, samt et fåtallig kommentariat tilknyttet de samme mediene. Selv om noen få tilsatte enkeltpersoner er aktive utad, kunne utdanningsinstitusjonene med fordel ta et større samfunnsansvar her.

Egne erfaringer integrert i det allmenne

Å kunne bevare og utvikle egen identitet er avgjørende for å føle tilhørighet, uansett hvilken bakgrunn en har. De verdier og erfaringer en har fått gjennom oppvekst og oppdragelse utgjør en kjerne i identiteten. Samtidig gjennomgår de fleste en personlig utvikling påvirket av nye erfaringer, utdanning og møter med andre utenfor eget miljø. Utdanning kan styrke arbeidet med egen identitet blant unge mennesker.

Thor Ola Engen fra lærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark har gitt viktige innspill til læreplanarbeid for oppdragelse til det flerkulturelle samfunnet. Han var tidlig ute med å begrunne hvorfor et pluralistisk samfunn trenger en balanse mellom kulturell variasjon og det allmenne som binder samfunnet sammen.

Skole og barnehage må drive med *dobbeltkvalifisering*, mener Engen (1994). Trekk fra lokalkulturer må anerkjennes og integreres i felleskulturen, og trekk fra felleskulturen må inngå i lokalkulturer. I dette bildet finnes ikke en homogen norsk kultur, for norsk kultur omfatter også kulturell variasjon.

Utdanningssystemet er blitt brukt som et aktivt virkemiddel i en homogeniseringsprosess, samtidig som en har oversett og tilslørt kulturelle forskjeller i det norske samfunnet. Likhetstenkningen er ubevisst vevd inn i tankegangen, mens ulikheter bortforklares, ifølge Engen. *Dobbeltkvalifisering* er blitt et begrep som det fortsatt vises til.

I lys av dette kan også den flerspråklige kompetansen hos elever med minoritetsbakgrunn oppfattes som verdifull. Bedre forvaltning av denne kompetansen i skolen er foreslått både i Østberg-utvalgets utredning *Mangfold og mestring* (2010) og i Inkluderingsutvalgets utredning *Bedre integrering* (2011). I en stortingsmelding av 2012-13

om *En helhetlig integreringspolitikk*, er flere av rådene som gjelder språk fra disse utredningene tatt med i kapitlet om barnehage og utdanning.

Språkene til minoritetene bør ikke bare betraktes som hjelpemidler til å lære norsk, ifølge disse dokumentene. Flerspråklighet er en kompetanse med egenverdi, både for samfunnet og for individet. Langvarig andrespråksopplæring er blant annet ført opp som et prinsipp. I 2013 ble det foreslått 30 millioner til kompetanseutvikling på det flerkulturelle området for lærere og andre i barnehage, skole, voksenopplæring og lærerutdanning. Det gjenstår å se om de gode prinsippene følges opp lokalt.

Førstespråket er nært knyttet til identiteten og til egen erfaring. Anerkjennelse av denne erfaringen som en kompetanse til berikelse for det allmenne, og å mestre norsk språk med de porter det åpner til samfunnet samtidig, vil nettopp bety *dobbeltkvalifisering*. Dette må også gjelde studenter i høyere utdanning, og ikke bare i lærerutdanningene. Men det legges som vanlig få politiske føringer for undervisningen i disse utdanningsinstitusjonene.

Dagens debatt om multikulturalisme handler enkelt sagt om faren for parallellsamfunn hvor ulike etniske grupper lever for seg selv etter egne regler. Men svaret er ikke assimilering. Viktig lærdom kan hentes fra prosessen med integrering av nasjonale minoriteter, som tidligere ble utsatt for en hard og skadelig assimileringpolitikk og mye diskriminering, ikke minst gjennom skolen.

I dag foregår fortsatt et arbeid med å gjenreise og ivareta språk og kulturelle særpreg blant nye generasjoner, selv om dette er lite påaktet i offentligheten. Tap av mangfold går ikke bare ut over dem som mister sin språklige og kulturelle kompetanse, men er også et tap for storsamfunnet.

Utdanning bygger broer

Gjennom utdanning tilegner individene seg et språk og et tenkesett som utgjør en felles plattform for kritisk refleksjon og meningsbrytning, gjerne på tvers av nasjonale eller andre grenser. Underveis knyttes varige vennskap og nettverk. Utdanning kan bidra til å bygge broer gjennom et utvidet perspektiv og evne til å se ut over egeninteresser og snevre referanserammer. Dermed legges også et grunnlag for interkulturell kommunikasjon.

Utdanning har forbedret utsiktene til stabilt arbeid, fast inntekt og en posisjon på tvers av generasjonene i det norske samfunnet. Fra disse posisjonene har flere stemmer blandet seg

i de dominerende diskursene, og tatt med seg erfaring fra lokale miljøer og tradisjoner som bidrag til en felles kulturell overbygning.

Minoritetsungdom med innvandrerforeldre satser på utdanning for å oppnå sosial mobilitet og et bedre liv enn deres foreldre har hatt. Til tross for mange ulemper, som lav foreldreutdanning og dårlig økonomi, viser mange stort pågangsmot og satser på krevende studier. Det er en svært positiv utvikling blant etterkommerne når det gjelder satsing på høyere utdanning, også blant grupper som har hengt etter tidligere.

Sosial mobilitet og integrering gjennom utdanning er viktig for å unngå nedarvet lav status og utenforskap. Levekårsrapporter blant innvandrere med ikke-vestlig¹ bakgrunn viser at høyere utdanning øker sjansen for å gjøre det godt på mange andre områder i livet enn på arbeidsmarkedet. Høyere utdanning påvirker mediebruk, språkferdigheter og politisk deltakelse positivt blant innvandrere. De sysselsatte blant innvandrerne har for eksempel bedre norskkunnskaper og flere norske venner, og de har bedre psykisk helse. Særlig for innvandrerkvinner er det sterk sammenheng mellom å ha jobb og norske venner (Blom og Henriksen 2008, Henriksen 2010).

Men det kan også tenkes at sammenhengen går andre veien, ifølge Henriksen (2010). De som kan norsk og har større nettverk blant nordmenn, kan lettere få jobb, og det å ha jobb forbedrer i sin tur norskferdighetene. Norskferdigheter kan bety like mye som utdanning. Botid hjelper ikke nødvendigvis på språklæringen. Den viktigste bakenforliggende årsaken er likevel utdanningsnivået. Sammenlignet med forrige levekårsundersøkelse blant innvandrere i 1996, er høy utdanning blitt mer vanlig.

Utdanning og jobb betyr ikke uten videre sosial inkludering. «Unge med innvandrerforeldre og oppvekst i Norge, er like aktive på arbeidsmarkedet og tar like mye utdanning som unge for øvrig. De har bedre ferdigheter i norsk og har oftere gode venner med norske foreldre enn eldre innvandrere. På andre områder – som samlivsform, religiøst engasjement, erfaringer med diskriminering og følelse av samhørighet med Norge – ligner ungdommene mye på dem vi kan kalle foreldregenerasjonen». Dette ifølge Løwe (2009). Samtidig skal en være klar over at også den sosiale integreringen varierer en god del mellom ulike grupper av etterkommere når en deler dem inn etter landbakgrunn.

¹ Begrepet *ikke-vestlig* brukes ikke lenger av SSB, da det er uklart hva det omfatter. I stedet samles land i regioner. Men forskere som det vises til har brukt denne avgrensningen, ut fra en nærmere definisjon.

Store forskjeller

«Utdanning er et av de viktigste virkemidlene for å redusere sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet. Utdanningssystemet skal stimulere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt potensial, uavhengig av sosial bakgrunn». (St.meld. 6, 2012-13)

Til tross for et utdanningssystem som formelt sett er åpent for alle, er det store sosiale og geografiske forskjeller i fullføring av videregående opplæring og i deltakelsen i høyere utdanning. Dette er nærmere beskrevet i artiklene *Hvem tar høyere utdanning* og *Sosiale skiller i skolen*. Forskjeller i foreldrenes utdanningsnivå og andre ressurser påvirker karakternivå og fullføring av videre utdanning hos barna, og det får konsekvenser for dem senere. Dette gjelder ikke bare innvandrere og deres barn, selv om relativt mange blant dem er utsatte.

I følge de omtalte levekårsundersøkelsene, særlig av Henriksen (2007, 2010) er det store variasjoner på tvers av den mengden som ellers blir slått sammen til en enhet kalt innvandrere, gjerne avgrenset til land kalt «ikke-vestlige». Studiene viser at det er forskjeller i sosial bakgrunn og utdanningsnivå, i sysselsetting og inntekt, og i praktisering av likestilling.

Forskjeller i utdanningsnivå blant innvandrere varierer fra lite eller ingen utdanning blant noen grupper, særlig blant kvinnene, til gjennomgående høy utdanning både blant kvinner og menn som hos iranere. Norskferdigheter, opplevd diskriminering og følelse av tilhørighet varierer. Botid og alder ved bosetting har også stor betydning.

Derfor er det ikke mulig å gi et enkelt generelt bilde av integrering blant innvandrere uten å tilsløre store forskjeller. Forskjellene blant grupper i hele befolkningen blir på denne måten ofte borte, og disse grove forenklingene preger også offentlig debatt uten at variasjonene kommer fram.

Dette er det viktig å være klar over, selv om det også er nyttig å se på de tendenser til uheldige forskjeller som framkommer ved å sammenligne gjennomsnitt for alle innvandrere sammenlignet med et gjennomsnitt av resten av befolkningen. Det er særlig avgjørende at etterkommerne med innvandrerforeldre lykkes med utdanning og arbeid, og derfor er det viktig å skille mellom generasjonene, både i forskningen og i debatten.

Kulturforskjeller blir ofte oppfattet som hindring for integrering. Wollebæk og Seggaard (2011) har redigert en samling forskningsartikler om sosial kapital i Norge, der det blant annet er en artikkel om etnisk mangfold, økonomisk ulikhet og sosial kapital av

Ivarsflaten og Strømsnes. Nordiske land er kjent for å ha høy grad av tillit. Sosial kapital handler om grad av tillit og sosiale bånd i ulike samfunn.

Disse forskerne har undersøkt om etnisk mangfold påvirker graden av tillit i ulike lokalsamfunn, og fant at det først og fremst er økonomisk ulikhet som svekker tilliten. Dette gjelder uavhengig av etnisk mangfold. Men i lokalsamfunn med mange innvandrere, kan høy arbeidsledighet blant dem bidra til økonomisk ulikhet. Ulik tilgang til de ressurser en god økonomi gir, er altså viktigere enn kulturforskjeller, ifølge denne undersøkelsen.

Utdanningsnivå og sysselsetting

Overgangen fra utdanning til arbeid er drøftet nærmere i en egen artikkel. Her er bare et overordnet bilde tatt med. Det er en helt klar sammenheng mellom utdanningsnivå og å være i arbeid blant innvandrere. Dette gjelder begge kjønn. Kjønnforskjellene jevnes ut når kvinner og menn har høyere utdanning. Men vietnameserne skiller seg ut med lav utdanning og relativt høy sysselsetting. (Blom og Henriksen 2008).

De norskfødte med innvandrerforeldre begynner nå gradvis å bli gamle nok til å gå ut i arbeidslivet, slik at en kan studere hvordan de klarer seg. Hovedtrekkene er at etterkommere under 25 år befinner seg mye nærmere majoritetsbefolkningen enn unge innvandrere når det gjelder andel som er i arbeid eller under utdanning (Olsen 2008).

I en nyere undersøkelse fant Olsen (2010) at utdanningsnivå hadde større betydning enn innvandrerbakgrunn for å ha jobb. Han har slått sammen utdanning og arbeid og kalt det aktivitetsnivå for aldersgruppa 19 – 34 år. Både innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre med mer utdanning enn den obligatoriske, ligger et godt stykke over aktivitetsnivået til de i majoritetsbefolkningen som bare har grunnskole.

Men å ha en jobb er ikke helt tilfredsstillende hvis arbeidstakeren er overkvalifisert og ikke får uttelling for sin utdanning. Dette rammer innvandrere med høy utdanning langt oftere enn majoriteten, og deres etterkommere kan også oppleve å bli satt til side av arbeidsgivere. Overkvalifisering og diskriminering i arbeidslivet er dokumentert og nærmere drøftet i artikkelen *Fra utdanning til arbeid*.

I den tidligere omtalte utredningen *Bedre integrering* (2011), er det gjort økonomiske beregninger av den manglende utnyttelsen av kompetansen til innvandrere med høy utdanning. Mange av disse står i jobber de er overkvalifisert for, eller de sliter med å få jobb. Inkluderingsutvalget som har utarbeidet rapporten beskriver dette som et tap.

De som slutter i videregående opplæring er stort sett i samme båt uansett bakgrunn. De kan få midlertidige og dårlig betalte jobber, men de har problemer med å få en varig jobb på heltid. Denne problemstillingen drøftes av Fekjær og Brekke i Birkelund (2009, kap.4) og av Støren (2010).

Sysselsetting og utdanning påvirker barnas skolegang

Det er ikke bare slik at utdanning har betydning for sysselsettingen, men foreldrenes sysselsetting og utdanningsnivå påvirker også barnas skolegang, og dermed deres muligheter for å ta høyere utdanning. I en undersøkelse fra SSB (Aalandslid 2009) om levekår i Groruddalen og Søndre Nordstrand i Oslo, viste det seg at forskjellen i sysselsetting mellom innvandrere og øvrige befolkning var mindre der enn ellers. Andelen innvandrere er vel 40 % i disse områdene.

Her er det påvist en sammenheng mellom sysselsetting, inntekt, foreldreutdanning og botid. Karaktersnittet blant elevene og fullføring av videregående skole var litt lavere enn i byen og landet for øvrig. Også elever med norskfødte foreldre trakk dette snittet ned. Jentene klarer seg best. Norskfødte jenter med innvandrerforeldre lå litt over gjennomsnittet for alle jenter i fullført videregående opplæring i disse bydelene.

Aalandslid fant at fullføring av videregående opplæring blant minoritetsungdom varierte etter disse faktorene:

Foreldrenes sysselsetting

- Sysselsatt: 60 % fullføring
- Ikke sysselsatt: 40 % fullføring

Foreldrenes utdanning

- Mer enn grunnskole: 61 % fullføring
- Bare grunnskole: 50 % fullføring

Botid

- Bosatt som barn: 52 % fullføring
- Bosatt som ungdom: 37 % fullføring

Fattigdom medfører utestenging

Fattigdom betyr ofte en opphopning av ulemper og utestengning fra mange arenaer. De fleste fattige barn er av norsk opprinnelse, men andelen er relativt større blant barn fra innvandrerfamilier, ifølge en rapport av Siri Ytrehus (2004) om fattige barn i Norge. Nesten en av fire av barn med hovedforsørger fra Øst-Europa, Asia, Afrika/latin-Amerika bor i hushold med inntekt under fattigdomsgrensen. Å bo i hushold med mange barn gir økt risiko for fattigdom.

Barnefattigdommen øker, samtidig som de fleste får stadig høyere levestandard. Dette framgår av en rapport av Nadim og Nielsen (2009). Fattige barn har ikke mulighet til å delta på linje med andre barn, og de faller oftere fra i videregående skole. En oppvekst uten penger fører til eksklusjon, dårlig selvtillit og mistriivsel.

Arbeidsledigheten er høyere og inntektene lavere i gjennomsnitt hos innvandrerfamilier. Det koster å gå på videregående skole, selv om det ikke er skolepenger. Familier med mange barn er særlig utsatt for fattigdom, ifølge de omtalte rapportene. Det kan være vanskelig å la alle ta utdanning. Behovet for økt inntekt kan medføre at særlig sønnene må jobbe i stedet. De som studerer må også ofte jobbe så mye at det går ut over studiene, fordi de ikke får noe hjelp hjemmefra og fordi mange også må hjelpe familien med økonomien.

Lav inntekt, arbeidsløshet og lite utdanning har en tendens til å gå i arv, viser Fordelingsmeldinga (St.meld. 30, 2010/2011). Det gjelder derfor å finne nye virkemidler for å bryte denne sirkelen. Søkelyset settes særlig på voksne med lav utdanning, og unge som ikke oppnår yrkes- eller studiekompetanse gjennom fullført videregående opplæring. Bedre samordning kunne gi bedre resultater, ifølge Fordelingsutvalget. I dag utformes politikken innenfor ulike sektorene hver for seg i for stor grad.

På bakgrunn av den forskningen som er omtalt, ser vi at utdanning har nær sammenheng med politikken på mange andre områder. Når bomiljø for eksempel ikke er utformet av hensyn til barns behov for felles aktiviteter og unges behov for gode møtesteder, får dette negative konsekvenser for sosial inkludering og skolegang. Slik er det også når utgifter til barns utfoldelse ikke medregnes i sosialstøtten, som en forholdsvis stor andel flyktninger og andre innvandrere ofte må leve av. Utdanning henger sammen med alt, særlig med økonomisk fordeling og velferdsutvikling.

Konklusjon

Utdanning har stor betydning for integreringen av innvandrere, og av andre grupper som står i fare for å bli marginaliserte. Manglende integrering handler ofte om dårlige levekår. Det er en forholdsvis stor andel innvandrerfamilier utsatt for, selv om flest fattige barn er fra norskættede familier. Derfor er det så viktig at unge innvandrere og etterkommere av innvandrerforeldre får gjennomført en utdanning som springbrett til et liv med valgmuligheter og tilhørighet, og dermed et bedre utgangspunkt for kommende generasjoner.

Å være inkludert i samfunnet og føle tilhørighet er ofte knyttet til utdanning og arbeid, men også andre forhold avgjør om enkeltpersoner, familier eller grupper er sosialt integrerte. Vellykket integrering gjennom utdanning krever gjensidighet og politiske virkemidler på flere områder, basert på relevant kunnskap. Bedre lærere er ikke det eneste svaret, slik en får inntrykk av at mange av dagens politikere forestiller seg.

Kilder:

- Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak / Inkluderingsutvalget. 2011. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (NOU 2011:14).
- Birkelund, G.E. og A.Mastekaasa, red. 2009. Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv. Oslo: Abstrakt forlag.
- Blom og Henriksen, red., 2008. Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006. Oslo: SSB. (Rapporter 2008/5).
- Engebrigtsen, A. og Ø.Fuglerud. 2009. Kultur og generasjon: tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, Thor Ola. 1994. Oppdragelse for det flerkulturelle samfunnet. Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning. I: Aasen, J. og T.O.Engen. 1994. Didaktikk og læreplanarbeid i barnehage og skole. Vallset (s. 163-198).
- Fordelingsmeldingen. Oslo: Finansdepartementet. (St.meld. 30, 2010/2011).
- Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen og mål for inkludering /AID. Vedlegg til St.prp. 1 – Statsbudsjettet 2007.
- Henriksen, Kristin. 2008. Leger på lager. I: Samfunnsspeilet 2008:3.
- Henriksen, Kristin. 2007. Fakta om 18 innvandrergrupper i Norge. Oslo: SSB (Rapporter 2007/29).

- Henriksen, Kristin. 2007. Ingeniører fra India og flyktninger fra Afghanistan. I: Samfunnsspeilet 4/2007.
- Henriksen, Kristin. 2010. Levekår og kjønnsforskjeller blant innvandrere fra ti land. Oslo: SSB. (Rapport 6/2010).
- Henriksen, Kristin, 2010. Barn av innvandrere – ekteskap og utdanning. Flere studenter, færre unge bruder. Oslo: SSB. (Samfunnsspeilet. 2/2010). Omtale
- IMDI Årsrapport 2008.
- Integreringskart 2009. Integrering i økonomiske nedgangstider (IMDI-rapport 7/2009).
- Lødding, B. (2009). Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring. Oslo: NIFU STEP. (Rapport13/2009).
- Løwe, Torkil. 2009. Unge oppvokst i Norge med innvandrerforeldre: Mer «norske» enn eldre innvandrere? I: Samfunnsspeilet 4/2009.
- Løwe, Torkild. 2008. Levekår blant unge med innvandrerbakgrunn, Unge oppvokst i Norge med foreldre fra Pakistan, Tyrkia og Vietnam. Oslo: SSB. (Rapporter 2008/14).
- Midtbøen, A.H. og J. Rogstad. 2012. Diskriminerings omfang og årsaker. Etniske minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv. Oslo: Institutt for samfunnsforskning. (Rapport 1/2012).
- Nadim, M. og R.A.Nielsen. 2009. Barnefattigdom i Norge. Oslo: Fafo.(Rapport 45/2009).
- OECD Reviews of Migrant Education Norway. 2009.
- OECD. Jobs for immigrants. Labour Market Integration in Norway. 2009.
- OECD. Thematic Review of Migrant Education. Country Background Report for Norway. 2009.
- Olsen, Bjørn. 2008. Innvandrerungdom og etterkommere i utdanning og arbeid. Oslo: SSB. (Rapport 2008/33)
- Olsen, Bjørn. (2010). Unge med innvandrerbakgrunn i arbeid og utdanning. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. (Rapporter 9/2010).
- Wollebæk, Dag og Signe Bock Seggaard, red. 2011. Sosial kapital i Norge. Oslo: Cappelen.
- Ytrehus, Siri. 2004. Fattige barn i Norge : hvem er de og hvor bor de? Oslo: Fafo. (Rapport 445).
- Aalandslid, V. 2009. Innvanderers demografi og levekår i Groruddalen og Søndre Nordstrand. Oslo: SSB. (Rapport 2009:22)

Del 2 - Rekruttering og læringsmiljø

Det er viktig at det ordinære rekrutteringsarbeidet ved utdanningsinstitusjonene rettes mot ulike søkergrupper, for eksempel ved at billedbruk, studentintervjuer og studentambassadører representerer studenter av begge kjønn, i ulik alder, og forskjellig minoritetsbakgrunn. Slik kan usikre søkere finne rollemodeller de kan identifisere seg med.

Her handler det imidlertid om metoder for å rekruttere og ivareta målgrupper med lav søkning. Et forsøk basert på teori og feltarbeid ved Høgskolen i Oslo ble videreført som oppsøkende virksomhet i minoritetsmiljøer hvor de unge hadde lav deltakelse i høyere utdanning. Registrering og statistikkrapportering ble utført gjennom flere år for å følge med på utviklingen. Metoden kan tilpasses andre målgrupper som er underrepresenterte.

Læringsmiljøet er avgjørende for kvaliteten på utdanningen, og for trivsel og gjennomføring av studiet blant studentene. Sammensetningen av studentene endres når flere tar høyere utdanning. De blir mer forskjellige i forutsetninger, læringsstil, motivasjon og behov for støtte. Oppfatningen av studentene og deres ulike behov er viktig for å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø. Et læringsmiljø basert på mangfoldstenkning vil i seg selv forberede studentene på å møte ulike brukere og samarbeidspartnere i arbeidslivet.

Et organisert støtteapparat vil bidra til å forebygge frafall og øke læringsutbyttet blant alle studenter, og kanskje særlig blant dem som trenger det mest. Dette er det gjort mer forskning på og erfaring med andre steder. Særlig gjelder dette bruk av studenter som mentorer og veivisere. Studentstøtte er viktig for å skape et inkluderende læringsmiljø. Rekruttering av studenter forplikter til å ivareta dem gjennom oppfølging tilpasset deres ulike behov.

Kommunikasjon med utvalgte målgrupper

– et pionérarbeid

For å utforske hvordan en kan nå fram til underrepresenterte grupper med informasjon om høyere utdanning, ble det i perioden 1999-2003 utført et pilotprosjekt ved daværende Høgskolen i Oslo. Dette resulterte i et mangeårig kommunikasjonsarbeid med å rekruttere minoritetsstudenter til høgskolen, og med å utvikle og formidle kunnskap om mangfold i høyere utdanning.

Innledning

Den strategiske delen av pilotprosjektet inngikk i en videreutdanning 1998-99 i informasjon og samfunnskontakt ved BI, Senter for lederopplæring. I prosjektoppgaven skulle kommunikasjonsteori utprøves i et feltarbeid. Siden jeg hadde hatt ansvar for studentrekruttering ved HiO fra 1996, og dessuten hadde arbeidet flere år som informasjonsrådgiver ved Flyktninge- og innvandrerkontoret i Bærum kommune, falt det naturlig å undersøke om vi faktisk nådde ut til minoritetsgrupper med vår informasjonsvirksomhet. Det var ikke gjort noe eget rekrutteringsarbeid rettet mot etniske minoriteter tidligere.

Denne artikkelen beskriver hvordan jeg prøvde ut en metode for å nå grupper som er vanskelige å nå gjennom det vanlige informasjonsarbeidet, og den virksomheten jeg drev videre i en tiårsperiode. Framgangsmåten kan i prinsippet også anvendes på andre miljøer eller grupper med lav deltakelse i høyere utdanning. Strategien og metoden for å motivere til å velge høyere utdanning er hovedsaken. En mer detaljert beskrivelse av det første pilotarbeidet ble publisert som en artikkel i Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning (1/2002), og finnes også i nettutgaven av MaiA.

En flerårig virksomhet

Pilotprosjektet førte etter hvert til at jeg fikk anledning til å jobbe spesielt med rekruttering av minoritetsstudenter i flere år, kombinert med kunnskapsformidling blant annet gjennom nyhetsbladet MaiA – Mangfold i Akademia. Da Universitetet i Oslo fattet interesse for pilotprosjektet, førte det til at UiO og HiO sammen søkte om ekstra midler fra departementet til egne stillinger i en tiårsperiode fra 2003. UiO fikk dekket to nye stillinger og noe

driftsmidler. HiO fikk dekket min stilling, og i tillegg ble det knyttet et krav om erfaringsformidling til bevilgningen.

Dette kravet førte til at jeg opprettet MaiA på nett, med en abonnementsordning. Her hadde jeg en bred tilnærming med vekt på formidling av aktuell forskning og relevant praksis, ikke minst innhentet fra deltakelse i de årlige konferansene til *European Access Network*, og flere studiebesøk til utvalgte utenlandske institusjoner. Dette nettverket var opprettet spesielt for å spore til innsats overfor underrepresenterte grupper og motvirke sosial skjevrekuttering til høyere utdanning.

Ved UiO ble prosjektet MiFA opprettet (Mangfold i Fokus i Akademia), og departementet forlenget støtten til dem i to ekstra år. Deres virksomhet er beskrevet i nettutgaven av MaiA, og på universitetets egen nettside. Fra 2008 ble MiFA et permanent tiltak ved UiO. Min stilling ble også permanent ved HiO fra 2005, ved hjelp av egne strategimidler og tilskudd fra NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring).

MaiA ble utgitt med fire utgaver årlig i 2004-2010, samtidig som jeg utførte praktisk kommunikasjonsarbeid for å rekruttere minoritetsstudenter til høyskolen. I dette arbeidet brukte jeg erfaringene fra pilotprosjektet.

Et flerkulturelt og internasjonalt studiemiljø var satsingsområde i strategiplanen for Høgskolen i Oslo for 2008 – 2011. Dette skulle både omfatte et flerkulturelt studiemiljø og et flerkulturelt perspektiv i forskning og undervisning. Det ble avsatt midler til delprosjekter innenfor et prosjekt kalt *Interkult*. Rekruttering av studenter med minoritetsbakgrunn til studier hvor de er underrepresenterte, inngikk i strategiplanene. Det betydde også en forankring og anerkjennelse av mitt arbeid. Rekrutteringsarbeidet som jeg drev fram til 2011 er beskrevet i flere artikler. I 2011 ble HiO slått sammen med HiAK, det ble ny ledelse og rekrutterings- og kommunikasjonsarbeidet ble omorganisert.

Valg av målgruppe

Det finnes statistikk over deltakelsen i høyere utdanning blant ulike minoritetsgrupper etter landbakgrunn. I pilotprosjektet var det viktig at målgruppen var tilstrekkelig stor i nærområdet, og at det var etterkommere i aktuell alder. Dermed falt valget på pakistanske miljøer, for etterkommerne blant dem hadde på denne tiden relativt lav studietilbøyelighet.

Som bakgrunnsinformasjon gjennomgikk jeg studier om pakistanske innvandreres bakgrunn, sosiale kapital og strategier som gir utslag for de unges framtidvalg. Deretter tok

jeg for meg noen sider av storsamfunnets kommunikasjonsklima uttrykt gjennom holdninger og framstilling i media. For å komme fram til et utvalg jeg kunne intervjuer, startet jeg med en ung mann av pakistansk opprinnelse som hadde gjort seg bemerket i offentlig debatt og var politisk aktiv. Jeg ba ham gi råd om personer som var respekterte i de pakistanske miljøene. Jeg ønsket både å nå fram til opinionsledere og få variasjon i utvalget.

Det oppnådde jeg ved at to organisasjoner og to muslimske trossamfunn var representert, dessuten etablerte voksne, studenter vokst opp i Norge som også satt i styret for Pakistansk studentsamfunn, og en gruppe unge skoleelever. Elevene traff jeg på en koranskole og en ungdomsarbeider formidlet kontakten. Jeg brukte kvalitativ metode til dybdeintervjuer. Her hadde jeg nytte av langvarig erfaring med tverrkulturell kommunikasjon og informasjonsarbeid knyttet til internasjonal bistand og til kommunalt flyktninge- og innvandrersarbeid.

Intervjuene gav et svært nyttig korrektiv til de sekundærdata om målgruppen som jeg hadde samlet inn, og jeg fikk et inntrykk av ulike miljøer fra innsiden. Det var særlig interessant å høre hvordan de unge oppfattet foreldregenerasjonen og sin egen situasjon og framtid.

Målgruppens levekår, holdninger og preferanser

For å finne ut hvordan en kunne nå fram, ble det først utført et feltarbeid i pakistanske miljøer basert på kommunikasjonsteori, med en prosjektrapport hvor det ble redegjort for resultatene. For å få en forståelse av målgruppens preferanser og levemåte som utgangspunkt, ble forskning om deres bakgrunn og situasjon her i landet gjennomgått.

Siden kunnskap om målgruppen er en avgjørende forutsetning for å få til en kommunikasjonsprosess, har jeg tatt med en del sentrale punkter fra sekundærdata og egne funn om de pakistanske miljøene på slutten av 90-tallet for å illustrere framgangsmåten. Det har skjedd en del endringer siden dette, og det mest gledelige er at etterkommerne med pakistanske foreldre har økt sin deltakelse i høyere utdanning betraktelig de siste åra. Det gjelder ikke minst jentene.

Tette sosiale nettverk: Sosialantropologen Inger-Lise Lien hadde gjort flere feltarbeid blant pakistanske innvandrere i Oslo siden 1980, og hadde også studert deres bakgrunn og nettverk i Pakistan. Lien (1997) delte gruppen grovt sett inn i to hovedkategorier: «de tradisjonelle» som kommer fra landsbyer og har lite skolegang, og «de moderne» som kommer fra byer og har utdanning.

De «tradisjonelle» utgjør ifølge Lien en stor del av pakistanerne i Norge. De har store familienettverk her og nær kontakt med landsbyen i hjemlandet. Kontakten opprettholdes gjennom besøk, gaver og pengeoverføringer. Ikke minst vedlikeholdes tradisjonene ved at familienettverket stadig fornyes og utvides ved at ekteskapskandidater hentes fra hjemlandet. *Biraderi* (brødrenettverk) og religiøst fellesskap under åndelige ledere sikrer sosial kontroll, ikke minst i forhold til de unge. De tradisjonelle er skeptiske til vestlige verdier, og er svært bekymret for å bli påvirket.

«De moderne» har ikke store familier her, og omgir seg mest med venner med samme bakgrunn. De har en bakgrunn og verdier som ligner mer på det vestlige. Men de kan ha omtrent samme typer jobber, for de har hatt problemer med å få brukt utdanninga si i Norge.

I Oslos pakistanske miljø finnes det to dominante *biraderi*'er. Det er vanlig for de fleste ungdommer i Oslo at det arrangeres ekteskap med en slektning fra hjemlandet. Det er et sterkt sosialt press, både på foreldrene og de unge fra miljøet her og fra familien i hjemlandet, om å oppfylle sine forpliktelser overfor brødrenettverket, ifølge Lien. Også i min egen intervjujurunde fikk jeg bekreftet at de yngre hadde stor respekt for de eldre, og at det er tette bånd mellom generasjonene.

Yrkesaktivitet og økonomi: Blant mennene av foreldregenerasjonen som kom på slutten av 60-tallet og begynnelsen av 70-tallet, er mange i dag trygdet eller arbeidsledige. De føler seg utslitt, og endringer i arbeidsmarkedet bidrar til at de har falt utenfor arbeidslivet. De konsentrerer seg nå om det religiøse og sosiale fellesskapet. De økonomiske forpliktelsene legges på sønnene, og dette kan presse dem ut i arbeidslivet tidlig. Mange av mødrene har ofte vært isolerte, kan (enda) dårligere norsk enn mennene, noen er analfabeter, og de står i enda større grad utenfor det norske samfunnet. De har svært lav yrkesaktivitet (SSB 1998, Lien 1997). I følge mine informanter, kan tidlige giftermål også medføre at de unge må jobbe i stedet for å ta høyere utdanning.

Statistikken viste at disse gruppene hadde lave inntekter i gjennomsnitt sammenlignet med befolkningen for øvrig (SSB 1998). Store barneflokker virker også inn på familieøkonomien. Lien (1997) påpekte at økonomien tappes på grunn av forpliktelsene om å sende penger til familien i hjemlandet, som oppfatter pakistanerne i Norge som rike. Ofte investeres det også i eiendom der. Den anseelse de dermed nyter i hjemlandet gir næring til selvbildet, slik at virkningen av lavstatus og stigmatisering her får mindre innvirkning, mente Lien.

Framtids- og utdanningsstrategier: De strategier som velges, dreier seg om forvaltning av identitet og kulturell kapital. Kapitalen en har fått passer ikke alltid i det nye samfunnet, og strategiene som velges kan bli mistilpasset. Noen slike mistilpassede strategier gjelder de unges utdanning. Det gjelder strategier som gir høy uttelling i det lokale pakistanske miljøet i Norge, og enda mer i landsbyen i hjemlandet, men som kan ha negative konsekvenser for tilpasningen til det norske samfunnet, ifølge Lien (1997).

I den senere tid hadde Lien registrert en bevisstgjøring om betydningen av det norske språket for å få ei framtid i Norge. Hun mente dette både gjaldt de «moderne» og de «tradisjonelle». Flere foreldre ønsker at deres barn skal komme inn i norskspråklige miljøer, og vurderer flytting for å oppnå dette. Flere pakistanere innser etter hvert at de kommer til å bli i Norge.

Noen av mine informanter mente at «moderne» og «tradisjonell» kan være misvisende begreper. De understreket at foreldrenes utdanning utgjør en stor forskjell. Men de velutdannede kan være «tradisjonelle» og de lavt utdannede kan også være «moderne». De hevdet at Lien er for opptatt av kultur og for lite interessert i forhold i det norske samfunnet som påvirker levekåra til innvandrerne og deres barn. De skilte mellom «de bevisste» og de andre som vil ha mest mulig penger og ønsker at særlig sønnene heller skal jobbe enn å ta utdanning. De framhevet også bosted og oppvekstmiljø som avgjørende for å få kontakt med norske miljøer og dermed god norskspråklig kompetanse.

Pihl (1998) fant i sin undersøkelse av et utvalg minoritets elever i videregående skole i alderen 16-19 år – inkludert elever født i Pakistan – at både elever og foreldre hadde svært høye utdanningsambisjoner. Hun fant ikke noen tydelig sammenheng mellom foreldrenes sosio-økonomiske status og utdanningsstrategier for de unge, slik tilfelle er for majoritets elever. Effekten av foreldrenes utdanningsnivå på elevenes utdanningsstrategi var overraskende liten. Effekten av foreldrenes økonomiske status var noe større. Foreldrenes bakgrunn hadde mest å si for guttenes utdanningsstrategier.

Mine informanter bekreftet funnene til Pihl, som tyder på at pakistanske foreldre med lav utdanning har langt høyere utdanningsambisjoner for sine barn enn norske foreldre med tilsvarende utdanningsnivå. Jeg tror imidlertid det er et problem at mange foreldre har urealistiske ambisjoner for sine barn som avspeiler deres ønske om status i egne miljøer. For dem er lege og ingeniør slike statusyrker. Derfor har ikke ingeniørutdanninga ved HiO problemer med rekruttering av norsk-pakistanere, eller andre minoritetsgrupper for den del.

Gjennomføringa av studiet kan imidlertid være mer problematisk. De unge strekker seg kanskje lenger enn motivasjon og evner rekker for å oppfylle foreldrenes ønsker.

De tette familiebandene og foreldrenes sterke innflytelse på de unges framtid, betyr at det blir særlig viktig å kommunisere med foreldrene om høyere utdanning. Min konklusjon var at foreldrene trenger informasjon om yrker og studietilbud de ikke kjenner til, og om hva som kreves for at barna deres skal lykkes. Det betyr at en også må nå opinionslederne i miljøene, som påvirker foreldrene.

Kommunikasjon med målgruppen

Det følgende er noe av støtten jeg fant i kommunikasjonsteori for å underbygge framgangsmåten for å nå målgruppen med kommunikasjonstiltak som skulle motivere til satsing på høyere utdanning.

Toveis kommunikasjon: Toveis kommunikasjon vil være den ideelle kommunikasjonsstrategien i forhold til minoriteter som målgruppe. Toveis-modellen legger vekt på at organisasjonen som «sender» og målgruppen som «mottaker» har felles interesser (Dozier et al, 1995). Profesjonsutdanning er en oppgave for HiO og et gode for de studentene det gjelder. Vi har sett at pakistanske foreldre har høye utdanningsambisjoner for sine barn, og det gir status i det sosiale miljøet hvis barna klarer å utdanne seg til det de oppfatter som høystatusyrker og tjener bra. Dette var et godt utgangspunkt.

Hensikten med våre kommunikasjonsstrategier var å påvirke flere unge fra målgruppen til å velge utdanning ved HiO. Men kommunikasjonsprosessen kan også medføre endringer og tilpasninger i undervisningsopplegget og læringsmiljøet ved HiO ut fra spesielle forutsetninger hos minoritetsungdom. Da kan en få en vinn-vinn situasjon basert på gjensidighet, som kan gi økt trivsel og mindre frafall. I neste omgang kan dette i seg selv ha en rekrutteringseffekt.

I en kommunikasjonsprosess må begge parter komme den andre i møte. Den ene parten er oss selv. Vi må lære målgruppen å kjenne, og vi må ta i betraktning hvilke muligheter og begrensninger som ligger i å ha minoritetsstatus. Effektiv tverrkulturell kommunikasjon kan ifølge Gudykunst (1984) oppnås ved at en inntar en «tredje-kultur-innstilling», frigjør seg fra egne stereotyper og observerer i stedet for å dømme (egen og

andres kultur), stiller seg åpen og er empatisk. Det betyr at en har en holdning hvor respekt for målgruppens egenart står sentralt, og det dreier seg derfor også om etikk.

Kommunikasjon gjennom sosiale nettverk: Siden norsk-pakistanere lever i spesielt tette sosiale nettverk og generasjonene er sterkt knyttet til hverandre, er det særlig viktig å påvirke gjennom de sosiale systemer. Valg av utdanning og yrke berører hele familiens framtidsstrategier, og er derfor et viktig anliggende både for de unge og for foreldrene. Jeg fant støtte for våre nettverksstrategier i kommunikasjonsteori, særlig i diffusjonsteori (Rogers 1995) og teorier om overtalelse (Stiff 1994).

Bruk av massemedia er effektivt når det gjelder å spre kjennskap til en idé, men personlig kommunikasjon er mer effektivt som påvirkning, særlig hvis de som kommuniserer står på likefot, tilhører samme gruppe, eller har felles interesser. Hvis de som sprer idéen er forskjellig fra mottakeren, kan dette kompenseres ved at senderen har stor empati overfor mottakeren.

Idéer som spres gjennom sosiale nettverk og får oppslutning, har ut fra diffusjonsteori visse særtrekk. De oppfattes som fordelaktige, samsvarer med verdier og behov, er enkle å forstå, kan prøves ut og gir synlige resultater. Det ser ut til at spredningen skyter fart av seg selv når idéen har nådd en viss tilslutning.

Det sosiale systemet danner grenser for spredning, og den sosiale strukturen og normene i systemet påvirker spredningen. Personlig kommunikasjon foregår som regel mellom folk som er i samme situasjon og har felles interesser. Dette gjelder særlig i tradisjonelle sosiale systemer. De blir derfor lite påvirket av personer med andre oppfatninger.

Opinionsledere og endringsagenter kan ha stor betydning for innovasjonsspredning. Opinionsledere må overholde normene innenfor systemet. De er mer utadvendte enn sine tilhengere, uttaler seg gjennom massemedia, har gjerne høyere sosial status, og sitter sentralt i kommunikasjonsnettverket.

Endringsagenter har gjerne høyere utdanning og en profesjon som bakgrunn for idéer de forsøker å spre på vegne av en organisasjon. De er som regel avhengige av å gå gjennom opinionsledere for å nå fram, eller de bruker hjelpere som kjenner målgruppens miljø, språk og kultur.

Ut fra dette skulle det være gode muligheter for at vårt budskap kan påvirke holdninger og intensjoner om endring av atferd. Vårt hovedbudskap om fordeler med høgskoleutdanning skulle ha alle de trekk som ifølge diffusjonsteorien fremmer tilslutning.

Men kvalifisering til høgskoleutdanning dreier seg også i stor grad om oppvekstkår og oppvekstmiljø fra småbarnsalderen av. Det kan være vanskeligere å få et flertall av foreldrene til å forstå at bomiljø og omgang med etnisk norske barn kan gi deres barn bedre mulighet til å lykkes med skolegang og utdanning.

En av mine informanter formulerte det slik:

«Alle foreldre er for utdanning, men det er mange hindringer som uthuler dette. Noen hindringer ligger i storsamfunnet, andre har pakistanerne selv ansvar for. Så er det en del omstendigheter som virker inn på de unges muligheter, som bosted og oppvekstmiljø» (Andersen 1999, 43).

Mye tydet på at vi var i et tidlig stadium av spredningsprosessen. Det gjaldt derfor å satse på de som var motiverte og kunne gå foran inntil tilslutningen nådde majoriteten av målgruppen gjennom nettverket. De motiverte trenger både kunnskap og bekræftelse på sine holdninger og intensjoner. Her kommer rollemodeller og opinionsledere inn i bildet. HiO fikk rollen som endringsagent.

De synlige resultatene etter de som går foran vil være avgjørende. De studentene som begynner på en utdanning må lykkes med gjennomføringen og få jobb etter endt utdanning hvis andre skal følge deres eksempel.

Det er dokumentert at det er effektivt å ta i bruk både rasjonelle og emosjonelle budskap for å overbevise mottakerne. Rasjonelle budskap krever at mottakerne er motiverte og har evne til å analysere innholdet. Det har også betydning om budskapet er lett å forstå. Mottakere som ikke analyserer innholdet logisk, kan overbevises irrasjonelt hvis sender og presentasjonsform virker attraktiv og troverdig. Å appellere til følelser er særlig viktig hvis mottakerne har liten vilje eller evne til sette seg inn i budskap med faktabasert informasjon (Stiff 1994).

Gjennomføring av rekrutteringstiltak

På nyåret i 2000 laget jeg en plan for å iverksette rekrutteringstiltak basert på de kommunikasjonsstrategier jeg hadde kommet fram til. Under mitt feltarbeid i de pakistanske miljøene, hadde jeg kartlagt møtesteder og fått en del kontakter. Disse brukte jeg for å oppnå personlig kommunikasjon i møter på deres arenaer og på deres egne premisser. Det dreide seg både om presentasjoner for forsamlinger, og om kommunikasjon med personer jeg oppfattet som opinionsledere.

Jeg laget en egen brosjyre med tekst både på norsk og urdu. Argumentene og framstillingen var særlig tilpasset foreldregenerasjonen, og inneholdt også intervjuer med noen norsk-pakistanske studenter ved høgsolen. Det ble lagt vekt på å lage en spesiell design og god kvalitet. Kombinert med besøk og kontakt med miljøene i Oslo, ble denne brosjyren et godt hjelpemiddel. Brosjyren er blitt delt ut direkte både av meg og mine medhjelpere, inkludert norsk-pakistanske studenter og forstandere i moskéer. Jeg sendte også brosjyren med et personlig brev til norsk-pakistanere som var blitt omtalt i media. Ved en Oslo-skole med mange norsk-pakistanske elever, har rådgiverne vært behjelpelige med å dele ut brosjyren til disse elevene.

Vi ble meget godt mottatt i moskéene i Oslo. Det var nok en spesiell opplevelse for min mannlige kollega da han fikk holde et innlegg fra imamens talerstol under fredagsbønnen i den største muslimske menigheten, foran rundt 300 knelende menn. Selv holdt jeg meg på galleriet. Dette ble ordnet av en av mine kontakter som satt i menighetsrådet. Både i denne og i andre moskéer delte vi ut brosjyrer ved utgangen etter fredagsbønnen. Kontaktpersonen fra denne moskéen var også redaktør for et tidsskrift på urdu, og han tok både inn redaksjonelt stoff om våre utdanninger og en annonse for høgsolen.

I samarbeid med urduredaksjonen i Tellus radio, hadde vi en radiokampanje med redaksjonelt stoff og en serie annonseringer. Høgsolen deltok også på de årlige motivasjonsseminarene til Pakistansk Studentsamfunn (PSS) med stand og presentasjoner holdt av norsk-pakistanske studenter. Seminaret skulle motivere unge norsk-pakistanere til å ta høyere utdanning, og var lagt opp som en sosial tilstelning for familier hvor underholdende virkemidler ble tatt i bruk.

Som et ledd i en gjensidig utveksling, inviterte jeg lederen for PSS til å holde innlegg på et seminar for øvingslærere ved lærerutdanningen. For øvrig hadde jeg løpende kontakt med en student som representerte PSS ved HiO. Ved MIRA kvinnesenter holdt jeg både innlegg om høgsolenutdanning og deltok i temakveld med en minister og kvinneaktivist fra Pakistan.

I en rekrutteringskampanje for lærerutdanningene, henvendte vi oss spesielt til tospråklig ungdom. Budskapet var at tospråkighet er en ressurs for lærere, særlig i den flerkulturelle skolen og barnehagen i Oslo-området. Også i det generelle rekrutteringsarbeidet hadde vi fokus på underrepresenterte grupper. Oslo er jo en klassedelt by med tydelige sosio-økonomiske forskjeller mellom bydelene.

Ved å konsentrere oss om rekrutteringsarbeid ved skoler i bydeler hvor utdannings- og inntektsnivået er forholdsvis lavt, regnet vi med å nå flere av de underrepresenterte, inkludert minoritetsungdom. Selv om det var og er gode grunner til å fortsette med en punktinnsetts i forhold til enkelte store minoritetsgrupper, innså jeg underveis at høgskolen også bør rette fokus mot underrepresenterte grupper i en videre betydning i det generelle rekrutteringsarbeidet, i stedet for å se ensidig etter minoritetskjenntegn. Minoritetsungdom utgjør ikke noen homogen gruppe. Noen behov er særegne, mens mye er felles med andre grupper på tvers av etnisitet.

Jeg hadde også kontakt med studentforeninger for andre etniske grupper enn de pakistanske i flere år, særlig den somaliske, som arrangerte motivasjonsseminarer hvor vi deltok. Ideelt sett burde det drives oppsøkende virksomhet i ulike somaliske miljøer også etter hvert som nye generasjoner blant dem blir eldre. Det må imidlertid settes av ressurser til dette.

I rekrutteringsarbeidet er vi avhengig av allianser og mellomledd som når ut til våre målgrupper. Derfor forsøkte vi å bygge nettverk med både private og offentlige aktører for å få til en samordning av innsats og dermed oppnå en synergieffekt. Særlig viktige samarbeidspartnere var Universitetet, Skoleetaten, skolerådgivere og yrkesveiledere, voksenopplæringsinstitusjonene og ulike kommunale instanser som driver med kvalifiseringstiltak overfor flyktninger og innvandrere.

Rekruttering av minoritetsungdom er et langsiktig arbeid som ikke gir raske resultater. Vi har begrensede ressurser å bruke på utvalgte målgrupper, for rekrutteringsarbeidet må samtidig foregå på bred front til alle potensielle søkergrupper. Det er også vanskelig å måle resultater etter innsatsen ut fra antall nye studenter, siden det er mange faktorer som spiller inn. De siste åra økte etterkommere av pakistanere sin studiedeltakelse betraktelig. Flere av de eldre blant dem har gjort seg gjeldende som politikere, journalister, jurister og på andre synlige måter blitt gode forbilder. Derfor ble det også slutt på motivasjonsseminarene til Pakistansk studentsamfunn.

Jeg gikk da over til oppsøkende virksomhet rettet mot tyrkiske miljøer, siden de unge blant dem hadde lav søkning til høyere utdanning og gruppen utgjør en relativt mange i vår region. Denne virksomheten er beskrevet i artikkelen *Oppsøkende virksomhet*. Lærdommen fra pilotprosjektet og det praktiske arbeidet etterpå ble anvendt, kort fortalt: Kontakt med foreldre og opinionsledere er viktig for å nå fram, og det er avgjørende å bruke studenter med samme bakgrunn som forbilder og formidlere. Personlig kommunikasjon fungerer best, eventuelt med tilrettelagt skriftlig framstilling som et tillegg. Nå viser statistikk fra SSB at

også en økende andel av tyrkisk ungdom født i Norge tar fatt på høyere utdanning, selv om de fortsatt henger litt etter gjennomsnittet.

Konklusjon

En ekstra innsats for å rekruttere flere studenter med minoritetsbakgrunn kan begrunnes på flere måter. For det første har høyskoler og universitet et samfunnsansvar som offentlig institusjon, og skal gi alle like muligheter til å få del i utdanning som grunnlag for å skape en karriere og få innflytelse i samfunnet. For det andre er det mangel på fagutdannet arbeidskraft til mange profesjoner, ikke minst innenfor de typiske velferdsyrkene. For å opprettholde søkningen må en forsøke å nå nye søkergrupper. Samfunnet har behov for de ressursene som studenter med minoritetsbakgrunn kan bidra med.

Forskning om minoritetsgrupper blir fort foreldet, for det skjer raske endringer. Antall unge født i Norge med innvandrerforeldre vil øke mye de kommende åra, og det er viktig at de tar høyere utdanning på linje med majoriteten. Samtidig er det mange som kommer til landet i ungdomstida eller som voksne, og de trenger også utdanning.

En skal også være klar over at det er store forskjeller i søkningen til høyere utdanning på grunnlag av foreldreutdanning, hjemsted og oppvekstmiljø, slik det er vist i artikkelen *Hvem tar høyere utdanning?* Dette handler ikke bare om etniske minoriteter. Hvis en ønsker å gjøre en ekstra innsats overfor utvalgte målgrupper som er vanskelige å nå med informasjon og motivasjon, kan forhåpentligvis de erfaringene som er omtalt her fortsatt komme til nytte.

Kilder:

Andersen, Ida Marie. 1999. Rekruttering av minoritetsungdom til studier ved Høgskolen i Oslo. Kommunikasjonsstrategier overfor målgrupper som er vanskelige å nå med studieinformasjon. Oslo: Høgskolen i Oslo. (HiO-Notat. 12/1999)

Dozier, David M., Larissa A. Grunig, James E. Grunig. 1995. *Manager's guide to excellence in public relations and communication management*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.

Dæhlen, Marianne. 2002. *Minoritets- og majoritetsstudenter ved Høgskolen i Oslo. Om søkning, påvirkninger og forventninger blant de nye studentene ved profesjonsstudiene*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Senter for profesjonsstudier.

Gudykunst, William B., Young Yun Kim. 1984. *Communicating with strangers: an approach to intercultural communication*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Lien, Inger-Lise. 1997. *Ordet som stempler djevlene. Holdninger blant pakistanere og nordmenn*. Oslo: Aventura.

Pihl, Joron. 1998. *Minoriteter og den videregående skolen*. Dr.avh. Oslo: Univ.i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.

Rogers, Everett M. 1995. *Diffusion of innovations*. 4th ed. N.Y.: The Free Press.

Stiff, James B. 1994. *Persuasive communication*. N.Y: The Guilford Press.

Registrering av minoritetsstudenter

Ved Høgskolen i Oslo og Universitetet i Oslo har det vært et mål å rekruttere flere minoritetsstudenter. Derfor ble det fra 2004 satt i gang en årlig registrering av studenter med utenlandsk bakgrunn. Slik vi skal se i denne artikkelen, ble statistikk utarbeidet på grunnlag av registreringen et nyttig verktøy i rekrutteringsarbeidet.

Innledning

Registreringen av studenter med utenlandsk bakgrunn ble igangsatt som et ledd i det arbeidet jeg har beskrevet i artikkelen: *Kommunikasjon med utvalgte målgrupper – et pionérarbeid*. Ved daværende HiO var vi opptatt av å rekruttere studenter med minoritetsbakgrunn gjennom det første tiåret av 2000, for å oppfylle en målsetning om at studentene skal avspeile sammensetningen av befolkningen i vårt nærrområde. Uten regelmessig registrering som grunnlag for statistikk, var det umulig å vite om vi lyktes med dette.

I registreringen ble det spurt etter studenter med bakgrunn utenfor Norden. Jeg utarbeidet framgangsmåten, og UiO har gjort dette på samme måte slik at dataene er sammenlignbare. Studiestrukturen er imidlertid ulik, så fordelingen blir litt forskjellig. I denne artikkelen er det selve framgangsmåten og resultatene ved HiO jeg vil ta for meg.

UiO utarbeider fortsatt denne statistikken, mens etter 2011 er det ikke gjort ved høgskolen. Den høsten ble det en omorganisering ved sammenslåingen til Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), og jeg avsluttet mitt arbeid med rekruttering av minoritetsstudenter.

Hvem er minoritetsstudenter?

Det vil variere hva som legges i begrepet *minoritetsstudenter*. Derfor bør det framgå hva det omfatter i den sammenhengen det blir brukt i, ikke minst når det handler om statistikk. Da jeg valgte å regne studenter fra Norden som *majoritetsstudenter*, var det for å utelukke nordiske studenter som har samme adgang til å studere her som de norske, og som dessuten ikke har språkproblemer.

Så er det en innvending at det ikke er vesteuropeiske og nordamerikanske studenter vi er ute etter, men såkalte *ikke-vestlige*. Dette er et nokså upresist begrep, som ble brukt av SSB da Europa fortsatt var tydelig delt, slik at også Øst-Europa inngikk der. Nå er det vanskelig å

bruke begrepet med mindre en definerer hvilke regioner eller land det skal handle om. Å spørre etter hjemland ble vurdert som uaktuelt, av personvern hensyn.

I statistikken over studenter med innvandrerbakgrunn fra SSB skiller det mellom EU/EØS, USA, Canada og Oceania som *vestlig*, alle andre land som *ikke-vestlig*. Dette gjelder både innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, der begge er utenlandsfødte. I 2003 utgjorde disse 7 prosent totalt, fordelt på 2.5 prosent *vestlig* og 4.5 prosent *ikke-vestlig*. I 2011 var det 11.5 % totalt, med 3 prosent *vestlig* og 8.5 prosent *ikke-vestlig*. Den siste gruppen har altså økt mest, noe som også avspeiler sammensetningen blant innvandrere i befolkningen. (Tilstandsrapporten for høyere utdanning 2013).

Det betyr at det er en ganske liten andel med *vestlig* bakgrunn blant våre studenter når vi har luket ut de nordiske. Antakelig er andelen enda mindre enn det som framgår her, for vi vet om de som kommer fra den vestlige delen av Europa og fra USA/Canada at de stort sett har høyt utdanningsnivå. Som jeg har vist i artikkelen *Hvem tar høyere utdanning*, er det en sterk tendens til at studenter velger lang høyere utdanning når foreldrene har det. Dermed er det mer sannsynlig at en finner disse studentene på universitetet.

På den andre siden får vi med studenter med østeuropeisk bakgrunn, uavhengig av landenes EU-medlemskap. Det er ingen grunn til å utelate disse fra gruppen vi regner som minoritetsstudenter. Alt i alt mener jeg at den avgrensningen vi har brukt er ganske dekkende for de studentene vi ønsker å rekruttere.

Utenlandsk bakgrunn registrert i FS

Ved innføring av elektronisk semesterregistrering i det felles studentadministrative systemet (FS), ble det mulig å legge inn spørsmål om utenlandsk bakgrunn som en del av denne registreringen. Jeg sendte melding til NSD / Personvernombudet for forskning, og fikk som svar at det ikke er nødvendig å søke om konsesjon for å legge inn en ny funksjon i FS-systemet med tanke på statistikkrapportering. FS er jo allerede et sikret system.

Den første registreringen som omfattet spørsmål om utenlandsk bakgrunn, ble utført i januar/februar 2004. Alle som registrerte seg måtte svare, men det var mulig å velge som svaralternativ at en ikke ønsker å opplyse om utenlandsk bakgrunn. Andelen som ikke ønsket å gi slike opplysninger, har vært 6-7 prosent hvert år ved HiO, så svarprosenten har vært høy.

Utenlandsk bakgrunn ble definert slik at studenten selv og/eller begge foreldre er født utenfor Norden. Disse kaller vi *minoritetsstudenter*. Det var også et svaralternativ for dem

som har foreldre født i nordiske land, slik at vi fikk et sammenligningsgrunnlag. Dessuten har vi med kjønn og botid. Det ble ikke spurt etter etnisk tilhørighet eller landbakgrunn, da dette kan være betenkelig av personvern hensyn når tallene blir små ved fordeling på studieprogram.

Spørsmålene som ble stilt om utenlandsk bakgrunn var:

- Er du og dine foreldre født i Norge/Norden?
- Jeg ønsker ikke å svare på dette / ingen svaralternativer passer
- Ja
- Jeg er født i Norge, men foreldrene mine er født utenfor Norden
- Jeg kom til Norge før jeg var ferdig med ungdomsskolen
- Jeg kom til Norge etter ungdomsskolen og tok videregående her
- Jeg kom til Norge som voksen

Siden registreringen ble lagt inn i FS, var det mulig å koble opplysningene med andre studentdata som finnes der. For å illustrere hva vi kunne finne ut ved hjelp av denne registreringen, beskriver jeg kort resultatene, slik de framkom ved daværende HiO.

Økning over tid

Andelen registrerte minoritetsstudenter ved bachelorstudiene ved HiO økte fra 12 prosent (785) i 2004 til 18 prosent (1620) i 2011. Fra 2005 ble også masterstudenter tatt med, og etter hvert studenter ved videreutdanninger og årsstudier/halvårsstudier.

Tidligere var det få masterstudier, men de siste åra er det opprettet mange nye. Noen av disse har et internasjonalt tilsnitt og tiltrekker seg internasjonale studenter. Ved masterstudiene var det i alt 194 studenter med utenlandsk bakgrunn i 2011, og det utgjorde 24 prosent av masterstudentene som svarte på spørsmålet.

Storparten av studentmassen finner en altså ved profesjonsutdanningene på bachelornivå. Gjennomsnittlig økning har vært vel 100 minoritetsstudenter per år ved bachelorstudiene i de åtte åra vi har statistikk for. Litt av økningen de første åra skyldes delvis opprettelsen av en bachelorgrad for tospråklige faglærerstudenter og senere en klasse ved førskolelærerutdanninga for tospråklige assistenter i barnehagen. Antall studenter ved disse programmene ble etter hvert redusert, og det har uansett vært en jevn økning av minoritetsstudenter.

I februar 2011 ble det registrert totalt 2134 studenter med opprinnelse utenfor Norden, og det utgjør 18 prosent av alle som har svart på spørsmål om nordisk eller utenlandsk bakgrunn. Totalt antall semesterregistrerte studenter var 13089 på dette tidspunktet.

Når det både er tatt med antall og andeler, er det fordi andelene er avhengig av hvor mange studieplasser det er. Antallet gir et bedre bilde på mengden, og ikke minst viser det bedre hvordan minoritetsstudentene fordeler seg mellom studieprogram. Jeg kommer tilbake til hva dette forteller om ulike studievalg.

Det er grunn til å tro at både andel og antall minoritetsstudenter var litt høyere enn det som er oppgitt her, siden det var mulig å reservere seg mot å svare på spørsmål om utenlandsk bakgrunn. Andelen som ikke ville svare varierte mellom utdanninger, og var inntil 17 prosent ved utdanninger med høy andel minoritetsstudenter. Dette kan tyde på en viss underrapportering av disse studentene. Det er altså ikke eksakte tall vi forholder oss til her.

Spørsmål om botid gir interessante opplysninger om bakgrunnen til disse studentene. Fordelingen har vist en liten endring de siste åra i fordelingen mellom de som er født i landet, de som er kommet i løpet av barndom/ungdom, og de som er bosatt som voksne. Det var fortsatt bare tredjeparten som var født i Norge i 2011. Men andelen som er kommet som voksne har gått noe ned fra 40 prosent til 33 prosent, mens andelen født i Norge er gått opp fra 26 prosent til 32 prosent.

Slik var fordelingen etter botid ved bachelorstudiene i 2011 (HiO):

- Født i Norge, med utenlandsfødte foreldre 32 %
- Bosatt før ungdomsskolen 25 %
- Bosatt etter ungdomsskolen men før vgs 10 %
- Kom til landet som voksen 33 %

Når andelen studenter som ble bosatt etter ungdomsskolen er så lav, kan det være en bekreftelse på at det er spesielt krevende å komme gjennom videregående opplæring og kvalifisere seg til høyere utdanning for disse ungdommene, slik jeg har vist til i de første artiklene i del 1.

Forskjeller i studievalg etter minoritetsbakgrunn

Fordelingen av minoritetsstudenter på ulike studieprogram viser noe om deres studievalg sammenlignet med majoriteten. Minoritetsstudenter gjør litt mindre tradisjonelle kjønnsbaserte valg enn de med nordisk bakgrunn, men den største forskjellen er at de fordeler seg annerledes på utdanningene. De er overrepresenterte ved enkelte studier, og underrepresenterte ved andre. Dette mønsteret har ikke endret seg nevneverdig gjennom disse åra, selv om det alltid er noen få som velger annerledes.

Studieåret 2010-11 var det høyest andeler minoritetsstudenter ved reseptarutdanningen med 65 prosent, og bioingeniørutdanningen med 51 prosent. Flere utdanninger hadde under 10 prosent, blant andre grunnskolelærerutdanningene med 6 prosent. Studiene i mediefag og estetiske fag hadde også lave andeler.

Andeler viser fordeling sammenlignet med majoriteten, så en må også ha et blick på antallet. Ved noen utdanninger er det relativt få studieplasser slik at noen få personer kan gjøre stort utslag, ved andre utdanninger er det mange studieplasser, og da vil et ganske stort antall likevel gi en mindre andel.

Det var for eksempel tre ganger så mange minoritetsstudenter ved sykepleierstudiet som ved reseptarstudiet, men de utgjorde likevel bare 20 prosent av sykepleierstudentene. I antall var det flest minoritetsstudenter ved sykepleierutdanningen (heltid og deltid). Det var enda flere til sammen ved ingeniørutdanningene, men der er de fordelt på ulike studieretninger.

Menn er også en minoritet

Kvinnedominansen ved HiOA har ikke endret seg over tid. Kjønnbalansen er litt likere blant minoritetsstudenter enn blant majoriteten, selv om kvinnene også er i klart flertall blant disse. Fordelingen av kvinner og menn mellom utdanninger viser tradisjonelle studievalg. Det er en sterk konsentrasjon av kvinner ved utdanninger til typiske kvinneyrker, og en tilsvarende sterk konsentrasjon av mannlige studenter ved ingeniørutdanningene. Siden HiOA har mange utdanninger rettet mot kvinnedominerte yrker, blir kvinneandelen høy totalt.

Studieåret 2010-11 var kvinneandelen uavhengig av bakgrunn og studieprogram 70 prosent. Blant studenter med nordisk bakgrunn var kvinneandelen 71 prosent, mot 63 prosent blant studenter med utenlandsk bakgrunn. Men kvinnedominansen varierer en god del mellom utdanningene.

Ved masterstudiene var det 77 prosent kvinner blant de nordiskættede, og 63 prosent kvinner blant studenter med minoritetsbakgrunn. Flere profesjonsutdanninger har 80 – 90 prosent kvinner, mens enkelte utdanninger, som økonomi og administrasjon, har en nokså lik fordeling mellom kjønn. Ved ingeniørutdanningene dominerer menn, men studentene der utgjorde bare 16 prosent av alle studentene ved tidligere HiO. Selv om forskjellen er liten, var det likevel litt flere menn med minoritetsbakgrunn som valgte kvinnedominerte utdanninger og litt flere kvinner med minoritetsbakgrunn som valgte en ingeniørutdanning enn det var blant majoriteten.

Ved de to masterstudiene ved ingeniøravdelingen var det for eksempel studieåret 2010/11 bare 1 kvinne av 25 med nordisk bakgrunn som registrerte seg, mens det var 11 kvinner av 25 blant minoritetene. Dette viser også at halvparten av studentene ved disse masterstudiene har minoritetsbakgrunn.

Undersøkelse om forskjeller

Siden registreringen foregikk i FS-systemet, var det mulig å koble sammen disse dataene med andre opplysninger om studentene og ta ut aggregerte rapporter. Etter fire år med registrering, gjorde jeg en undersøkelse i samarbeid med en som var FS-ansvarlig og hadde god kompetanse på dette systemet. Jeg ville finne ut om det var forskjeller mellom minoritetsstudenter og studenter av nordisk opprinnelse i karakterer og fullføring. Funnene ble sammenlignet med nasjonale data fra undersøkelser om samme tema. Undersøkelsen sa like mye om majoriteten som om minoritetsstudentene. Kjønn var her som ellers en viktig faktor.

Det viste seg at minoritetsstudentene i gjennomsnitt hadde litt lavere karakternivå og høyere frafall enn den nordiskættede majoriteten. Men kjønnsforskjellene var nesten mer påfallende. Den største forskjellen fant vi mellom kvinner og menn av nordisk opprinnelse. Minoritetsmenn kom likevel dårligst ut.

Men det var større variasjon blant menn og minoriteter enn blant den store kvinnemajoriteten, som i alt utgjør nesten 70 prosent. En del menn og minoritetsstudenter var blant de flinkeste, mens en større andel trakk gjennomsnittet ned. Det var stor variasjon mellom studieprogrammene, og siden kvinner og menn er skjevt fordelt på studier, kan dette også ha påvirket kjønnsforskjellene (Andersen og Kreutz, 2007).

En slik undersøkelse burde gjøres på nytt når datamengden er blitt større. Nå har vi ved HiO data fra langt flere år, selv om det ikke er tatt ut rapporter og utarbeidet statistikk for

de siste åra. Utnyttelse av dataene, slik vi gjorde i den omtalte undersøkelsen, krever imidlertid god kompetanse både fra den som henter data fra FS og den som bearbeider rapportene og trekker konklusjonene.

Konklusjon

En slik registrering av minoritetsstudenter som er omtalt her, vil aldri bli helt nøyaktig. En må både ta hensyn til definisjonen som er brukt og en viss underrapportering. Men siden registreringen og fortolkningen av den er gjort på samme måte og til samme tid hvert år, har denne statistikken gitt et ganske godt bilde på situasjonen og på utviklingen over tid.

Det har ikke minst vært nyttig å få fram fordelingen på ulike utdanninger, både av hensyn til rekruttering og behov for tilrettelegging. Gjennom registreringen har vi blant annet oppdaget at en overraskende stor andel av minoritetsstudentene har innvandret i ungdomstida eller som voksne, noe som indikerer et ekstra behov for språkstøtte.

Statistikken har synliggjort bedre mangfoldet blant studentene, og tall har alltid større gjennomslagskraft og troverdighet enn inntrykk vi sitter igjen med som enkeltpersoner.

Kilder:

Andersen, Ida Marie og Royne Skaarer-Kreutz. 2007. *Forskjeller i karakterer og gjennomføring ved HiO*. Oslo: Høgskolen i Oslo. (HiO-Notat 4/2007).
Tilstandsrapport for høyere utdanning 2013. Kunnskapsdepartementet.

Oppsøkende virksomhet

Ungdom med tyrkisk bakgrunn har vært dårligere representert i høyere utdanning enn mange andre grupper i samfunnet. Ved Høgskolen i Oslo og Akershus har vi forsøkt å rekruttere flere studenter fra de tyrkiske miljøene gjennom oppsøkende virksomhet. Arbeidet har skjedd i dialog med miljøene. Framgangsmåten kan ha overføringsverdi til rekruttering fra andre målgrupper.

Innledning

Oppsøkende virksomhet ble først utprøvd som rekrutteringsmetode i pakistanske miljøer i Oslo. Dette er beskrevet i artikkelen *Kommunikasjon med utvalgte målgrupper – et pionérarbeid*. Unge med pakistanske foreldre økte etter hvert sin deltakelse i høyere utdanning, ikke minst blant jentene. Flere er også blitt synlige rollemodeller i offentligheten. Derfor ble det etter hvert mindre behov for en spesiell innsats i disse miljøene.

Fra 2007 ble tyrkiske miljøer prioritert i den oppsøkende virksomheten fra den daværende Høgskolen i Oslo, fordi studietilbøyeligheten har vært ganske lav blant de unge, særlig blant guttene. Tyrkiske innvandrere med etterkommere utgjør en forholdsvis stor gruppe bosatt i høgskolens nærområder. Det er flere likhetspunkter mellom pakistanske og tyrkiske miljøer, slik at tidligere erfaring var nyttig.

Men det var også grunner til å iverksette den oppsøkende virksomheten annerledes enn vi gjorde i de pakistanske miljøene, hvor det også var en form for forsøksvirksomhet fra vår side. Samtidig ble de samme strategiene brukt. I denne artikkelen beskriver jeg mer konkret hvordan den oppsøkende virksomheten i tyrkiske miljøer kom i gang og ble utført i praksis.

Tilnærming

Jeg hadde forsøkt å komme i kontakt med tyrkiske miljøer en god stund uten å lykkes. Det finnes mange organisasjoner, men ingen var spesielt opptatt av utdanning på denne tiden. Tyrkisk studentsamfunn hadde liten aktivitet, og var til tider nedlagt. Derfor var de ingen døråpner slik Pakistansk studentsamfunn hadde vært. Jeg hadde i flere år hatt kontakt med Norges tyrkiske ungdomsforening ledet av Dilek Ayhan, og laget artikler og flere studentintervju til deres magasin Turkish Café og deres nettside. Dette førte meg likevel ikke videre. Jeg forsøkte uten hell å sende en e-post med tilbud om samarbeid til de som driver

leksehjelp på vegne av tyrkiske organisasjoner, på bakgrunn av en oversikt innhentet fra Oslo Kommune.

Metoden jeg hadde kommet fram til gjennom pilotprosjektet overfor pakistanske miljøer, var både basert på kommunikasjonsteori og praktisk utprøving. De viktigste elementene i framgangsmåten for å nå målgruppen var:

- Innhente bakgrunnskunnskap om den valgte målgruppen
- Oppsøke foreldre og opinionsledere gjennom samarbeid med organisasjoner
- Personlig kommunikasjon og bruk av studenter som rollemodeller og ambassadører

Det lyktes etter hvert å finne kontaktpersoner som kunne fungere som brobyggere til de tyrkiske miljøene. Resultatet var at det ble arrangert flere seminarer i Moss, Drammen og Oslo i perioden 2007 – 2012, i samarbeid med organisasjoner drevet av tyrkiske innvandrere. Målgruppen var først og fremst foreldre og andre engasjerte voksne, men en del ungdommer møtte også opp. Tyrkisktalende studenter var viktige bidragsytere. Høgskolene i Drammen og Oslo stilte lokaler til disposisjon, mens den tyrkiske arbeiderforeningen i Moss hadde eget lokale.

Før jeg beskriver disse seminarene nærmere, tar jeg med noe bakgrunnskunnskap om de tyrkiske miljøene, og forteller hvordan jeg kom i kontakt med dem. Levekår og forvaltning av medbrakte tradisjoner har betydning for de unges motivasjon for videre utdanning.

De tyrkiske miljøene - levekår og bosetting

Det finnes noen få studier av tyrkere i Norge basert på feltarbeid. Ellers har SSB statistiske studier med opplysninger om innvandrere og deres etterkommere etter landbakgrunn. Innvandrings- og mangfoldsdirektoratet (IMDI) har nettsider med detaljerte statistiske beskrivelser av innvandrere og etterkommere, herunder egne tabeller og beskrivelser ut fra Tyrkia som landbakgrunn. Under et par reiser i Tyrkia, med besøk både i storbyer og i noen fjellandsbyer, hadde jeg dessuten fått noen inntrykk av de store forskjellene i levekår og levemåte som finnes der, også i dag. Noen av disse forskjellene vil gjenspeiles også blant tyrkere i eksil.

Hovedtyngden av de tyrkiske innvandrerne er kommet fra landsbyer i det sentrale og østlige Tyrkia. Men det er også en del med bakgrunn fra byene. Det finnes tyrkiske innvandremiljøer med ulike interesser. Noen er mer konservative og opptatt av religion enn

andre, og Elgvin (2007) har i sin doktorgradsavhandling *Koranskolens folk* gitt et nærbilde av et slikt miljø.

Foreldregenerasjonen som innvandret kom da det var behov for ufaglært arbeidskraft i industrien på slutten av 60-tallet og begynnelsen av 70-tallet. Senere er flere kommet til gjennom familiegjengenforening og ekteskap hvor en ektefelle er hentet fra Tyrkia. Skolegangen var mangelfull blant mange av de første tyrkerne som innvandret. Men på den tida da de første innvandrerne kom, var det ikke så nødvendig med utdanning eller gode norsksferdigheter på industriarbeidsplassene. Nå er denne typen jobber i stor grad borte, og mange tyrkiske arbeidsinnvandrere har falt ut av arbeidslivet. Innvandrere fra Tyrkia, Pakistan og Marokko har det til felles at de har relativt lang botid, men likevel en lav andel innenfor arbeidsstyrken. Særlig mange kvinner blant dem står utenfor arbeidslivet.

I 2008 var det ifølge IMDI (2009) i alt 15 000 tyrkere inkludert etterkommere her i landet. Av disse var 9800 innvandrere og 5200 norskfødte. Flest bor i Oslo, Drammen, Stavanger, Trondheim og Bergen. Om lag halvparten av alle bor i Oslo og Drammen, med 38 prosent av alle i Oslo. Drammen har størst andel i forhold til folketallet. Der er det en spesielt stor konsentrasjon i en egen bydel, og flere sosialantropologer har gjort feltarbeid i dette boligområdet, med særlig søkelys på kvinnenens liv (Visdal-Johnsen 2005, Sandrup 1998).

Sysselsetting og inntektsstatistikk viser at tyrkiske husholdninger har høyere grad av økonomisk selvhjulpenhet i Stavanger, Trondheim og Bergen enn i Oslo. I Drammen er det noe lavere selvhjulpenhet enn i Oslo, mens Moss skiller seg ut med spesielt stor andel med lav selvhjulpenhet. Trondheim har samme andel tyrkere som Drammen. Men ifølge IMDI virker tyrkere mer integrert i Trondheim enn i Drammen, selv om de som bor i Drammen har lengre botid. Den økonomiske situasjonen avspeiles også ved at tyrkere er blant de store gruppene som ifølge Dzamarija (2010) har en høy andel økonomisk utsatte barn.

Tette sosial nettverk kjennetegner også disse miljøene, som de pakistanske. Konsentrert bosetting medfører ekstra sterk sosial kontroll, særlig overfor jenter. Foreldregenerasjonen og andre som er innvandrere, holder nær kontakt med familien i hjemlandet. Noen informanter hevdet at det finnes krefter i de mest konservative tyrkiske miljøene som ikke ønsker at de unge tar utdanning, for det kan medføre at de flytter eller på annen måte fjerner seg fra tradisjonene. Dette har jeg fått høre fra enkelte under noen av seminarene, og det framgår særlig hos Sandrup (op.cit.), som har studert hvordan mødre forsøker å holde døtrene fast i sin livsstil.

Å holde på de medbrakte tradisjonene handler om å ivareta sin 'tyrkiskhet', i følge Visdal-Johnsen (op.cit.). Tidlige giftermål er i tråd med gamle tradisjoner, og det har vært vanlig med arrangerte ekteskap hvor den ene ektefellen er hentet fra hjemtraktene i Tyrkia. Dette er i seg selv et hinder for å ta høyere utdanning. Men dette har ført til mange skilsmisser, særlig når ektefellen fra Tyrkia var en mann.

Visdal-Johnsen (op.cit.) observerte endringer hos den yngre generasjonen. Etter hvert er det blitt såpass mange med tyrkiske foreldre som er oppvokst her, at det er større mulighet for å finne ektefelle blant dem. En del av de unge flytter bort fra det tette miljøet som ble studert for å ha større frihet til å bestemme over sitt eget liv. Noen unge kvinner fant en balanse mellom å ivareta tyrkiske tradisjoner og å leve et liv mer tilnærmet norsk livsstil. Utsettelse av giftermål til tross for sosialt press var en del av dette. Tidligere ble barna ofte sendt på koranskole hver dag etter skoletid, og hadde lite tid til lekser og fritid sammen med norske barn. Noen ble også sendt på koranskole et par år i Tyrkia. Etter hvert er det blitt til at de bare går på koranskole noen timer i helgene.

Det er viktig å være klar over at det miljøet i Drammen som det vises til her, ikke nødvendigvis er representativt for alle tyrkiske miljøer. Visdal-Johnsen understreker også at tyrkere i Norge ikke utgjør noen homogen gruppe. Som det vil framgå fra beskrivelsen av seminarene, er det mange unge med tyrkiske foreldre eller besteforeldre som ikke kan snakke eller skrive tyrkisk særlig bra. Det er selvsagt synd, men det viser vel at bevaringen av «tyrkiskheten» ikke er like dominerende blant alle.

Det er åpenbart noen endringer på gang som kan bidra til at flere blir motivert til å satse på utdanning, og det behøver jo ikke ødelegge båndene til Tyrkia. Kristin Henriksen (2010) fra SSB har fulgt studietilbøyeligheten blant pakistanske og tyrkiske etterkommere over lengre tid. Når disse har gjort store sprang på statistikken de siste åra, mener hun det kan ha sammenheng med utsettelse av giftermål og at færre henter ektefelle fra foreldrenes hjemland.

Statistikken over samlivsformer som Wiik (2012) har studert, bekrefter at det nå er mindre vanlig å hente ektefelle fra Tyrkia eller Pakistan. Men det er vanlig å gifte seg i stedet for å være samboere først, og det er funnet en positiv sammenheng mellom religiøsitet og ekteskap. Blant unge med tyrkisk bakgrunn er det likevel litt flere som velger samboerskap enn blant dem som har pakistansk bakgrunn. Det er stadig veldig uvanlig å gifte seg med noen uten samme landbakgrunn blant unge med foreldre fra disse landa, men denne undersøkelsen viser også at det er flere enn før som finner noen med tyrkiske foreldre og norsk oppvekst.

Ambisjoner og motivasjon for å ta utdanning påvirkes også av lokalsamfunnet hvor familiene bosetter seg. En av mine informanter som kjenner miljøene, har observert at ambisjonene om å ta høyere utdanning er lavere blant unge som vokser opp i lokalmiljø uten akademiske tradisjoner (som de gamle industribyene Moss og Drammen) enn det er blant dem som har havnet på steder der utdanning betraktes mer som en selvfølge (Bærum), selv om bakgrunnen fra hjemlandet er nokså lik blant foreldrene. Samtidig kan det tenkes at de unge blir mer påvirket av lokalsamfunnet når de bor spredt i Bærum enn i den konsentrerte bosettingen i Drammen.

Det er uansett viktig at motivasjonsarbeid drives overfor hele ungdomsmiljøet i lokalsamfunn hvor utdanningsnivået er lavt, i tillegg til oppsøkende virksomhet overfor utvalgte målgrupper. Skolerådgivere, lærere og andre som jobber med ungdom, burde bidra til dette.

Færre studerer blant tyrkiske etterkommere

Flest norskfødte med tyrkisk familiebakgrunn over 18 år bor altså i Oslo og Drammen. Sammenlignet med andre grupper har deltakelsen i høyere utdanning vært relativt lav blant disse, med særlig lav deltakelse i Drammen. Når en ser dette forholdet i sammenheng med beskrivelsene ovenfor, var det god grunn til å drive motivasjonsarbeid i Oslo, Drammen og Moss.

Utdanningsstatistikken fra SSB dokumenterer forskjellene, men viser også en positiv utvikling. I 2008 var 31 prosent av alle i aldersgruppen 19-24 år registrert som studenter (36 prosent av kvinner og 23 prosent av menn). Blant unge norskfødte med pakistanske foreldre studerte 30 prosent av guttene og 39 prosent av jentene i samme aldersgruppe dette året, noe som var en stor økning. Barn av srilankesere, indere, vietnamesere og polakker lå godt over gjennomsnittet for alle.

Norskfødte jenter med tyrkiske foreldre hadde samme studietilbøyelighet som både jenter og gutter med pakistanske foreldre i år 2000, nemlig 18 prosent. Guttene med tyrkiske foreldre lå på 4 prosent i år 2000. I 2008 studerte 19 prosent av guttene og 25 prosent av jentene som var tyrkiske etterkommere. Dette var også en stor økning på få år, men pakistanske etterkommerne hadde altså økt sitt forsprang betraktelig, mens de tyrkiske fortsatt var underrepresenterte i forhold til gjennomsnittet (Henriksen 2010). Se også artikkelen *Hvem tar høyere utdanning?*

Etter hvert som flere unge med tyrkisk bakgrunn blir studenter, vil de også inspirere andre. Til flere de blir, til mer vil de påvirke andre. De pakistanske etterkommerne er langt flere enn de tyrkiske, og det kan tenkes at studietilbøyeligheten blant dem økte raskere da de som tok høyere utdanning ble mange nok. Når flere dessuten begynner å få synlige posisjoner i samfunnet etter å ha tatt utdanning, vil påvirkningen bare øke.

Avgjørende å nå foreldre og pådrivere

Lærdommen fra pilotprosjektet rettet mot pakistanske miljøer var at det er avgjørende å nå fram til foreldre og andre betydningsfulle voksne i de unges oppvekstmiljø. Personlig kommunikasjon har størst virkning, eventuelt kombinert med andre kanaler som mottakerne selv bruker. Utvalgte studenter som snakker språket og vekker tillit, og respekterte autoriteter som en imam eller den tyrkiske ambassadøren, kan bidra til at budskapet får større gjennomslag.

De viktigste veiviserne til de *tyrkiske* miljøene var kontaktpersoner med tyrkisk bakgrunn som kunne være brobyggere, og ikke minst organisasjoner som samlet sine medlemmer og satte en dagsorden. Det er viktig å bruke målgruppens egne arenaer og informasjonskanaler. Men en må være klar over at det kan finnes ulike miljøer, og at det er nødvendig å alliere seg med personer som har nettverk på tvers av skillelinjene.

En ansatt ved høyskolen med tyrkisk bakgrunn viste seg å bli nøkkelen til de tyrkiske foreningene. Baki Vurucu hadde gode kontakter, og han hadde drevet mye med organisasjonsarbeid. Det var blitt opprettet en landsorganisasjon for de tyrkiske foreningene, kalt *Tyrkiske foreningers landsorganisasjon i Norge* (TFLON). De hadde engasjert en tyrkisk student fra UMB som ansvarlig for utdanningsspørsmål i organisasjonen. Vurucu formidlet kontakt med ham, og vi fant snart ut at vi hadde felles interesser. Denne studenten gikk i gang med å planlegge seminarer i samarbeid med meg og med lokale foreninger. Han fungerte også som en utmerket møteleder på de første seminarene.

Flere imamer stilte opp på seminarene, og den tyrkiske ambassadøren eller en ambassaderåd har deltatt og gitt sine bidrag. På seminarene har det vært innlegg både på tyrkisk og norsk. Selv om deltakerne forstår norsk, får innleggene en sterkere appell når de framføres på foreldrenes førstespråk. Dette kan særlig ha betydning når vi vil nå foreldre og andre voksne med innflytelse. For noen blir det også lettere å komme med spørsmål og kommentarer på tyrkisk. Men det er ikke alle unge som kan tyrkisk like bra, derfor ble også norsk brukt av hensyn til dem. Og noen av oss som holdt innlegg kunne ikke tyrkisk.

Siden mange av tyrkerne i Oslo-området er i familie eller kommer fra samme område i Tyrkia, har mange av dem sosiale nettverk seg imellom. Det er derfor sannsynlig at impulser fra møtene og videre diskusjon vil nå langt flere enn de som deltok på seminarene. Hvis vi kan få til nettverkskommunikasjon hvor utdanning blir et tema som sirkulerer av seg selv, er mye vunnet. Det vil alltid være noen som kan innhente faktainformasjon fra skriftlige kilder eller gjennom henvendelse til utdanningsinstitusjonene når de er blitt oppmerksomme på mulighetene.

Oppsøkende seminarer - en oversikt

Det første seminaret var i Moss i februar 2007, med Moss tyrkiske arbeiderforening som vertskap. Det andre seminaret var ved Høgskolen i Oslo for dem som er bosatt i byen, og det tredje i Drammen samme år. Til ett av seminarene i Moss forsøkte vi å få med noen fra Høgskolen i Østfold. Men siden seminaret ble holdt i helga, klarte de ikke å stille med noen.

Den samme runden med seminarer ble gjentatt i 2009. Da var den tyrkiske studentforeningen revitalisert og aktivt med, ledet av en tidligere student ved HiO. Studentforeningen arrangerte også et eget seminar i Drammen rettet mot ungdom. HiO hadde fått en avtale om utveksling med Bogacizi University i Istanbul, i første omgang knyttet til Avdeling for lærerutdanning og Avdeling for samfunnsfag. Jeg ønsket å dra nytte av denne kontakten i rekrutteringsarbeidet. Den første utvekslingsstudenten fra Bogacizi til HiO ble med på seminarene i 2007 og gav et verdifullt bidrag.

Etter denne serien med seminarer i de tre byene, tok Baki Vurucu initiativet til et nytt seminar ved Høgskolen i Oslo på vegne av TFLON i 2011. Våren 2012 ble enda et seminar gjennomført ved den nå sammenslåtte Høgskolen i Oslo og Akershus. I stedet for å gjenta de samme seminarene, er Vurucus idé at utdanning som tema kan tas opp i tilknytning til ulike samlinger i miljøene, som en fortsettelse på motivasjonsarbeidet. Det kan være religiøse eller sosiale tilstelninger, eller populære besøk fra Tyrkia. Dette er mulig nå fordi mange flere er blitt opptatt av utdanning, og de ønsker at andelen med tyrkisk ungdom i høyere utdanning skal være på linje med andre grupper.

Studenter som rollemodeller: Tospråklige studenter har deltatt på alle seminarene. Deres innlegg har hatt et mer personlig preg enn vi som ansatte kunne bidra med, og de har representert ulike fagfelt. Noen hadde valgt profesjonsutdanninger hvor det er få andre tospråklige studenter, som journalistutdanning og lærerutdanning. Ved ett av seminarene i

Oslo deltok også studenter med tyrkisk bakgrunn fra andre utdanningsinstitusjoner enn HiO, og noen som var ferdig utdannet og i gang med en karriere.

Dyktige studenter er de beste ambassadører og forbilder. De kan inspirere og motivere. Faktainformasjon kan gis som et supplement, gjerne støttet av enkelt skriftlig materiale. Som tospråklige kunne studentene skifte mellom språkene og oversette hvis det var nødvendig. Uten studentene hadde ikke seminarene blitt så vellykket som vi mener at de ble.

I fortsettelsen vil jeg beskrive seminarene litt nærmere, for å få fram mer konkret hva det handlet om, og vise utviklingen i tilnærming.

Inntrykk fra Moss: Tyrkisk arbeiderforening i Moss har anskaffet et eget hus med lokaler til forskjellig bruk, blant annet et møterom og en moské. Foreningen har ulike aktiviteter for medlemmene. Under seminarene sørget foreningen for enkel servering, noe som gjorde det ekstra hyggelig. Börek hører alltid med. Vennlighet og gjestfrihet er en del av tyrkisk kultur. Det opplevde vi også som gjester hos arbeiderforeningen.

Studentene klarte å skape god stemning og livlig diskusjon på tyrkisk. Utvekslingsstudenten fra Istanbul minnet om at unge i Norge har helt andre muligheter til å ta utdanning enn i Tyrkia. Min rolle var å gi enkel informasjon og representere Høgskolen i Oslo. På det andre seminaret i Moss deltok også den tyrkiske ambassadøren og en lokal imam. Begge talte varmt og personlig om betydningen av høyere utdanning.

Jeg fikk høre noen personlige historier fra flere deltakere i Moss: Yngre voksne oppvokst i Norge som hadde opplevd at skolerådgiveren forsøkte å senke ambisjonene deres om utdanning selv om de hadde gode karakterer og snakket flytende norsk. Jeg fikk også høre at foreldrene egentlig er for utdanning, men at det er vanskelig å overbevise de unge når de selv mangler utdanning og de unge mangler rollemodeller. Utdanning er ikke særlig ettertraktet i ungdomsmiljøet i Moss, ble det sagt.

Under besøket sa også noen til meg at det finnes motstand mot utdanning i noen kretser, av frykt for at de unge med utdanning flytter og tar avstand fra tradisjonene. Dette samsvarer med opplysninger i noen forskningsrapporter, som er omtalt tidligere.

Besøk i Drammen: Det første seminaret ble holdt en ekstremt varm helg tidlig på høsten. Imamen for Det tyrkiske trossamfunn hadde sendt ut oppfordringer om å delta, og barna som var til stede kom antakelig fra hans koranskole. Siden det bor over to tusen personer med tyrkisk bakgrunn i Drammen, hadde vi nok likevel forventet et større oppmøte.

Til dette møtet var en lærer fra lærerutdanningen i Drammen invitert, og hun hadde med seg to studenter med tyrkisk bakgrunn. Fra HiO deltok også to tyrkisktalende studenter, i tillegg til meg. Lærerutdanningen i Drammen legger vekt på det flerkulturelle perspektivet i skolen. Vi hadde funnet et grunnlag for å framheve læreryrket i en SSB-undersøkelse der det framgikk at unge med tyrkisk bakgrunn har en mer positiv innstilling til å bli lærer enn mange andre med minoritetsbakgrunn. (Henriksen, 2006).

Lederen for studentforeningen hadde forbedret sine tyrkiske språkferdigheter gjennom et lengre studieopphold på utveksling ved Bogacizi University, og holdt et humoristisk innslag på tyrkisk som tydeligvis falt i god jord. Det ble til slutt en livlig diskusjon på tyrkisk, hvor både studentene og møtelederen fra landsorganisasjonen deltok aktivt. Å få i gang en diskusjon om utdanningsspørsmål er mye av hensikten med disse seminarene, og det gir mye større frihet for mange av deltakerne at det kan foregå på morsmålet til den eldre generasjonen.

Det var noen kritiske røster som mente at vi bare anbefaler «service-yrker» (helse, sosial og undervisning). Tyrkisk ungdom bør stile høyere til posisjoner med innflytelse, ble det sagt. Det er naturligvis en positiv innstilling, og fra vår side er det en balansegang mellom å vise til samfunnets behov og å anbefale utdanning for eget behov.

Gjestfriheten viste seg også her, da jeg etter seminaret ble invitert til å spise på en tyrkisk restaurant sammen med imamen som deltok og noen andre. Høsten 2009 gjentok vi besøket i Drammen, men heller ikke da var besøket helt som forventet. Jeg regner likevel med at de som var til stede brakte videre en del av den informasjonen de fikk. Dessuten vet vi at det er sosiale nettverk og til dels slektskap mellom de som bor i henholdsvis Drammen, Moss og Oslo.

Seminarer i Oslo: Det første seminaret i Oslo ble holdt en lørdag i april 2007. I Oslo bor det rundt 6000 personer av tyrkisk opprinnelse. Nærmere 70 personer møtte opp. Her var folk i alle aldre, også ganske mange unge. Studentene var viktige bidragsyttere, inkludert utvekslingsstudenten fra Bogacizi University.

Som en ekstra oppmuntring var det lyst ut fem stipend på 5000 kroner etter loddrekning fra landsorganisasjonen til ungdom som ønsker å ta høyere utdanning. Lokale foreninger sørget for bevertning i pausen med hjemmelaget börek og annen bakst. Baki Vurucu sørget for et kulturelt innslag ved å spille tyrkisk folkemusikk på strengeinstrumentet baglama.

Til det andre seminaret i 2009 kom det over 100 deltakere. Den tyrkiske studentforeningen gjorde en viktig jobb med å få i stand programmet og spre informasjon om møtet. Det var innlegg både av studenter fra andre institusjoner og noen som var i gang med karrieren etter endt utdanning. Å synliggjøre høyt utdannede tyrkere som rollemodeller var et ønske framsatt under det første møtet i Oslo.

Det tredje seminaret ved Høgskolen i Oslo ble arrangert av TFLON, ledet av Vurucu, og holdt ved Høgskolen i Oslo i februar 2011. For å nå ut til flere, ble det dette året satset spesielt på en utvalgt forening som er medlem av landsorganisasjonen, nemlig Tyrkisk Islamsk Union. Det resulterte i over 200 deltakere. I den første delen av programmet var det ungdommen som var målgruppe og her var innleggene på norsk. I den andre delen var det foreldrene som var målgruppe og foredragsholderne hadde sine innlegg på tyrkisk. En ambassaderåd ved den tyrkiske ambassaden holdt en appell. Seminaret ble ledet både på norsk og tyrkisk av en student ved lektorprogrammet ved UiO.

Det spesielle med dette seminaret var at det ble invitert to lærere som også er teologer. En av dem var dessuten imam ved en moské i Drammen. De tok for seg foreldrenes ansvar for læring i hjemmet, og delte aldersgruppene mellom seg. Begge lærerne understreket at læring og motivasjon må skje allerede i barneskolen hvis barna skal komme videre med høyere utdanning, og foreldrene må yte sitt beste for å oppnå dette. De viste til at andre unge fra innvandrergrupper i samme situasjon langt oftere tar høyere utdanning. Disse foredragene skapte stort engasjement blant de frammøtte.

Våren 2012 ble det igjen holdt et seminar for tyrkiske miljøer ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Baki Vurucu tok initiativet, og sørget for at en tyrkisk professor i naturmedisin på besøk i Norge var trekkplaster, noe som bidro til godt oppmøte. Prorektor for utdanning ved HiOA presenterte høgskolen og studietilbudene, og nye studenter med tyrkisk bakgrunn holdt appeller.

Konklusjon

Utgangspunktet for den oppsøkende virksomheten i tyrkiske miljøer var tidligere erfaring med motivasjonsarbeid i pakistanske miljøer, og ble en videre utvikling gjennom tilpasning til en lignende målgruppe. I motsetning til tradisjonelt rekrutteringsarbeid som rettes mot ungdom, var det først og fremst foreldre og opinionsledere vi forsøkte å nå her. Denne artikkelen er et forsøk på å oppsummere og reflektere over erfaringene så langt.

Kunnskap om målgruppen og holdbare begrunnelser er viktig for å iverksette oppsøkende virksomhet overfor utvalgte minoritetsmiljøer, eller andre grupper som trenger ekstra motivering. Innsatsen som er beskrevet her pågikk over flere år. Det er nødvendig hvis det skal ha noen virkning, ikke minst fordi det innenfor den definerte målgruppen finnes ulike miljøer som en må finne en inngangsport til.

Organisasjonene var viktige medspillere, og deltakelse fra deres ledere og andre «påvirkere» som imamer og ambassadefolk, var avgjørende for å nå fram. Studenter som var engasjerte og oppfattet seg selv som rollemodeller, var nødvendige bidragsytere. At studentene også behersket språket og dermed viste sin lojalitet til den tyrkiske arven, styrket deres påvirkning.

Det vi lyktes med her var å bruke målgruppens egne arenaer og nettverk, slik at de selv fikk eierskap til budskapet. Ved å oppsøke flere steder og å rette oppmerksomheten spesielt mot én organisasjon på ett av seminarene, slik det ble gjort overfor Tyrkisk Islamsk Union, ble flere segmenter innenfor målgruppen involvert. Flere ble også nådd ved å variere på opplegget, blant annet ved å knytte utdanning til andre tema eller begivenheter som trakk folk.

Den oppsøkende virksomheten kom antakelig på et bra tidspunkt i det området vi oppsøkte, for her er det flest norskfødte med tyrkiske foreldre over 18 år, og flere vokser til. Stadig flere av dem vil ønske seg høyere utdanning av egen drivkraft for å sikre framtida si. Men det blir lettere for dem hvis de får støtte til dette, ikke minst når det gjelder utsettelse av giftermål.

Ambisjonene må vekkes tidlig, derfor er foreldrenes innstilling og støtte viktig også når barna er yngre. Når mange nok i disse miljøene ble klar over at tyrkiskættet ungdom henger etter i utdanningsløpet, vekket det et ønske om å sørge for at de unge tar igjen forspranget. Oppmuntringen ligger i at de er på god vei til å gjøre nettopp det.

Kilder:

Dzamarija, Minja Tea (red.) 2010. *Barn og unge med innvandrereforeldre - demografi, utdanning, inntekt og arbeidsmarked*. Oslo: SSB. (Rapporter 12/2010)

Dzamarija, Minja Tea. 2010. *Barnefattigdom, et innvandrersproblem*. Artikkel 12. mars 2010 (nettside). Oslo: SSB.

- Elgvin, Johannes. 2007. *Koranskolens folk. En kvalitativ studie av en tyrkiskdominert islamsk menighet i Oslo*. Cand.polit.avh. UiO: Sosialantropologisk institutt.
- Henriksen, Kristin. 2006. *Studievalg i innvandrerbefolkningen – bak apotekdisken, ikke foran tavla*. Oslo: SSB. (Samfunnsspeilet 4/2006).
- Henriksen, Kristin, 2010. *Barn av innvandrere – ekteskap og utdanning. Flere studenter, færre unge bruder*. Oslo: SSB. (Samfunnsspeilet 2/2010).
- IMDI. 2009. *Innvandrere i norske kommuner. 18. Tyrkia som landbakgrunn* (nettside).
- Sandrup, Therese. 1998. *Sin mors datter. Et studie av tyrkiske og pakistanske jenter og kvinner i en norsk drabantby*. Hovedoppgave. UiO: Institutt og museum for sosialantropologi.
- Visdal-Johnsen, Hanne. 2005. *Moderne tyrkere i Norge. «Tyrkiskhet» – grunnleggende og vedvarende. En studie av tyrkiske kvinner og deres forhold til sin tyrkiske bakgrunn*. Mastergradsavh. UiB: Institutt for sosialantropologi.
- Wiik, Kenneth Aarskaug. 2012. *Samlivsinngåelse blant norskfødte kvinner og menn med innvandrerforeldre*. Oslo: SSB. (Rapporter 2012/24).

Et inkluderende læringsmiljø

Læringsmiljøet er avgjørende for kvaliteten på utdanningen, og for trivsel og gjennomføring av studiet blant studentene. Mangfoldet blant studentene øker. Hvordan kan et inkluderende læringsmiljø utvikles slik at studenter med ulike behov finner seg til rette innenfor et fellesskap?

Innledning

I artikkelen *Mangfoldskompetanse for profesjonsutøvere* legger jeg vekt på krav til kompetanse blant profesjonsutøvere i møte med økende variasjon i familieformer, livsstil, tradisjoner, identitet og språk blant befolkningen. Universitet og høyskoler kan bidra til et mer inkluderende samfunn gjennom forskning og utdanning som fremmer denne typen kompetanse.

Her skriver jeg om ulike kjennetegn på et inkluderende læringsmiljø, og hva som kreves av lærestedet for å gi alle studenter et mest mulig likeverdig læringsutbytte. I et læringsmiljø hvor mangfoldstenkning praktiseres, blir økte forskjeller blant studentene selv god tatt og spilt på som en ressurs, innenfor rammen av en felles arena som også har grenser.

Slik forberedes studentene til å møte ulike brukere som profesjonsutøvere. Studenter kan også være viktige ressurspersoner for hverandre i studietida, som mentorer og veivisere i et organisert støtteapparat. Det går jeg nærmere inn på i en egen artikkel om studentstøtte.

Hvordan oppfattes studentene?

Oppfatningen av hvordan studenter generelt er eller burde være, danner ofte grunnlaget for pedagogisk praksis og organisering av læringsmiljøet. Tradisjoner henger gjerne igjen, selv om sammensetningen av studentene er endret. For å finne ut om læringsmiljøet ivaretar studentene på en likeverdig måte, må dette undersøkes nærmere. Da vil antakelser om forskjeller og kategorisering av studenter være avgjørende for resultatet. Her vil jeg skissere hvordan en kan nærme seg kompleksiteten som finnes i studentmangfoldet.

Forskjeller og likheter: Begrepet *mangfold* brukes ofte ensidig om de språklige og kulturelle ulikhetene blant innvandrere. I artikkelen om mangfoldskompetanse kritiserer jeg bruken av begrepet *flerkulturell* som betegnelse på etniske minoriteter, og etterlyser en mer bevisst begrepsbruk. Det kan ikke være slik at nordmenn er monokulturelle eller kultur-nøytrale, mens «de andre» er blandingskulturelle.

Dermed opprettes «vi» og «de» som faste størrelser, hvor skillet alltid går mellom «oss» og «dem». Det er mer fruktbart å se likheter og ulikheter på tvers av tilhørighet, utvalgte kjennetegn eller andre konstruerte kategorier. Da kan «vi» og «de» være avhengig av situasjon, ikke av forutbestemte forskjeller.

Når bredere lag av befolkningen blir representert i høyere utdanning, blir studentmassen mer heterogen ut fra ulike kombinasjoner av: *familiebakgrunn, klassetilhørighet, økonomi, studieferdigheter, studiemotivasjon, læringsstil, livssyn, kjønn, alder, førstespråk, kulturbakgrunn, livsstil, migrasjonserfaring, legning, funksjonshemming.*

Noen forskjeller er medfødte, andre er foranderlige. Alle er selvsagt mer eller mindre påvirket av kulturbestemte trekk. Men personlighet, egne valg, erfaring og respons fra andre vil påvirke utviklingen av identitet og selvfølelse. Studentene må behandles som individer i en utviklingsprosess, og de har rett til selv å definere hvem de er og hva de står for.

Pluralismen kan også være en del av enkeltmenneskers personlighet. I en globalisert verden lærer mange å mestre flere sett kulturelle koder så de kan bevege seg inn og ut av ulike miljøer og roller, og sammensatte identiteter er ikke uvanlig. Dette kan gjelde migranter, og kanskje særlig deres etterkommere. Men det kan like gjerne være hvem som helst med en åpen og utforskende holdning, for valgfriheten er blitt ganske stor for de fleste og de unge reiser mye mer rundt i verden enn tidligere.

Samtidig finnes det miljøer hvor medlemmene utsettes for et sterkt konformitetspress for å bli godtatt og ivaretatt der. Deres valgfrihet kan være begrenset. Studenter fra slike miljøer hører også med til studentmangfoldet.

Maktforskjeller og privilegier: Noen studenter er mer privilegerte enn andre ut fra familiebakgrunn og forutsetninger som stemmer med tradisjonelle læringsmiljø. Det kan også være maktforskjeller blant studentene ut fra status, eller til og med fordi ett kjønn er i flertall. Å tilhøre en majoritet gir alltid størst tyngde og dominans, særlig hvis lærere og andre tilsatte forsterker dette. Språkmestring med norsk som førstespråk gir også en overlegen posisjon sammenlignet med dem som må uttrykke seg på et andrespråk.

Er det slik at de pedagogiske metodene og vurderingsformene som anvendes favoriserer de majoritetsstudentene som allerede har alle fordeler ut fra sin bakgrunn? Innebærer dette at en overser og ikke anerkjenner ressurser hos studenter med en annerledes kompetanse som det er behov for i samfunnet? Dette er et sentralt spørsmål som er blitt reist av Greek og Jonsmoen (2007).

Begrepet minoritet refererer ofte til etnisk opprinnelse når det ikke er nærmere presisert. Men studenter kan også være i minoritet ved et studium eller i en studentgruppe på grunnlag av kjønn, livssyn og livsstil, norsk som andrespråk, alder, funksjonshemming eller legning. De som er i minoritet må også bli sett, hørt og respektert på en slik måte at de kan føle tilhørighet.

Kjønnete forskjeller: I en undersøkelse om forskjeller i karakterer og gjennomføring ved HiO (Andersen og Skaarer-Kreutz 2007), viste det seg at de nordisktattede kvinnene hadde klart bedre resultater enn menn og minoriteter ved kvinnedominerte utdanninger. Som gruppe kom ikke disse kvinnene like heldig ut ved studier der det var kjønnsbalanse eller hvor kvinnene utgjorde en minoritet.

Vi stilte derfor et hypotetisk spørsmål om læringsmiljøet favoriserer nordisktattede kvinner og om deres tause kunnskap som kvinner gir dem fordeler under utdanningen til typiske kvinneyrker, som forsterkes gjennom en samstemthet med de kvinnelige lærerne og deres vurderinger? Får disse kvinnene definisjonsmakt i kraft av sin tyngde som dominerende majoritet?

Denne kvinne-effekten støttes av Mastekaasa og Smeby (2008), som i en nasjonal undersøkelse fant at kvinner fullfører utdanning i langt større grad enn menn når de er i flertall ved et studium. Menn får ikke tilsvarende nytte av det når de er i flertall. Flere undersøkelser viser at mannlige studenter med minoritetsbakgrunn i gjennomsnitt kommer dårligst ut, selv om det også finnes en del blant dem som klarer seg svært bra. Kjønn er altså en viktig dimensjon som en må være oppmerksom på, i tillegg til og i kombinasjon med effekten av minoritets- og majoritetsposisjoner.

Etniske minoriteter: Statistisk sett regnes både innvandrere og etterkommere med innvandrerforeldre med til kategorien etniske minoriteter, eller minoritetsstudenter. I praksis må en ta konsekvensen av at dette er en kategori som dekker over et stort mangfold. Mange vil ha mer felles med grupper blant den norsktattede majoriteten enn med andre grupper etniske minoriteter.

Ved daværende HiO og UiO ble det utført årlige registreringer av minoritetsstudenter med bakgrunn utenfor Norden, som beskrevet i artikkelen *Registrering av minoritetsstudenter*. Statistikken viser at bare en tredjedel av disse var norskfødte med innvandrerforeldre. Om lag tredjeparten var bosatt i løpet av barne- eller ungdomstida, mens den siste tredjeparten var bosatt som voksne.

Dette betyr at en stor andel av disse studentene har delvis eller bare utenlandsk skolegang, og at de har norsk som andrespråk. Det vil likevel være store variasjoner mellom dem i forutsetninger for å gjennomføre et studium. De som er kommet inn på et studium har allerede passert mange hindre. Men mange kan trenge ulike former for støtte, ikke minst språklig.

Et stadig større antall etterkommere med innvandrerforeldre vil nå voksen alder og søke utdanning de nærmeste åra. En god del av dem vil ha mest til felles med majoriteten i studiemiljøet fordi de mestrer språket, har norsk skolegang og sosialt nettverk. På litt sikt blir også barna til etterkommerne voksne. Forhåpentligvis vil de oppleve et fullverdig inkluderende læringsmiljø, uten at de blir plassert i forutbestemte båser.

Unngå fremmedgjøring: «Unngå kategorisering», sa Dr. Helen May fra Higher Education Academy i England på en konferanse i Berlin i 2008. Hun innledet om *Mangfoldsledelse og bredderekruttering*. Det er blitt vanlig å knytte begrepet mangfold (diversity) til spesielle grupper studenter som er underrepresenterte, og mindre til den variasjonen i læringsstiler og undervisningsformer som behøves for at alle studenter skal få brukt sine evner innenfor høyere utdanning, sa May.

Spesielle tiltak ordnes gjerne etter de merkelapper en har satt på spesielle studentgrupper og ut fra en behovsmodell som fokuserer på mangler. Faren er at praksis utgår fra en stereotypisert forestilling om homogene grupper innenfor kategoriene. Enda verre er det kanskje at fokus derved ikke rettes mot institusjonens evne til å ivareta ulike typer studenter. Det er behov for en institusjonell endring av policy, strukturer, prosesser og miljø, sa hun.

På det individuelle plan kreves endring av holdninger og praksis blant lærere og andre tilsatte. Noen virkemidler kan være å regne mangfoldsarbeid som et pluss på karriereplaner, og å belønne god undervisningspraksis, forskning og annen innsats som bidrar til mangfoldstenkning. Kvalitetssikringen burde også inkludere mangfold. Dessuten er det viktig å innføre inkluderende begreper og talemåter, slik at en unngår å fremmedgjøre «de andre», avsluttet Helen May.

Hva kjennetegner et inkluderende læringsmiljø?

Fleksibilitet og åpenhet: I et inkluderende læringsmiljø betraktes alle studenter som likeverdige og får anledning til å bruke sine evner – uavhengig av sin bakgrunn eller sitt kjønn. Mangfoldet blant studentene møtes med fleksibilitet og åpenhet for alternativer. I

stedet for å fokusere på mangler hos noen studentgrupper, utvikles hele læringsmiljøet til å gagne alle.

Det sosiale klimaet preges av toleranse og gjensidig respekt, så alle kan føle tilhørighet og fellesskap. Studentenes erfaringer betraktes som en ressurs, og taus innforstått kunnskap omformes til artikulert kunnskap gjennom refleksivitet.

Rammene for det som er felles må utvides for å gi rom for forskjeller. Sissel Østberg har beskrevet hvordan en kan ta studentmangfoldet på alvor slik:

«Å ta studentmangfoldet på alvor vil ikke først og fremst si å inkludere minoritetene i majoritetskulturen, men å lage et studiemiljø som utvikler felleskulturelle arenaer og felleskulturell forståelse, og samtidig gir rom for forskjellighet i faglig og sosial sammenheng» (Østberg 2007).

Dette er en bra presisering av hva en bør legge i begrepet flerkulturelt studiemiljø, et begrep som er blitt mye brukt hittil. Men det er grunn til å problematisere hvorfor vi alltid skal ta fram kulturbegrepet når etniske minoriteter er involvert. Kan vi ikke bare si felles arenaer og felles forståelse? Kulturbegrepet tolkes ofte ulikt, og kan dermed forkludre en felles forståelse av et studiemiljø med rom for forskjeller. Skillelinjene som har betydning for studiesituasjonen handler ikke så mye om kultur, mer om andre forskjeller som allerede er nevnt.

Østberg er inne på dette når hun viser til forskning om transkulturelle prosesser og plurale identiteter. Hun hevder at det er samhandlingen mellom individer med mangfoldig bakgrunn og sammensatte identiteter som gjør miljøet eller institusjonen flerkulturell, ikke den enkelte student eller lærer i seg selv.

«Flerkulturaliteten er altså noe som angår oss alle. Det dreier seg ikke om 'de andre', det dreier seg ikke om minoritetene til forskjell fra majoriteten, men om et mangfold av kulturelle meningsdannelser og praksiser, et mangfold av diskurser som eksisterer i en samtidighet» (Østberg 2007).

Dette er en god presisering. Men kanskje vi i også her kan være bedre tjent med et «mangfold av meningsdannelser og praksiser», uten å knytte dette til noe kulturelt betinget? I andre sammenhenger kan en ha mer bruk for kulturbegrepet, som i «flerkulturell kompetanse» eller «interkulturell kommunikasjon».

Romslighet og grensesetting: Når hensikten er å skape felles arenaer, kan ikke et inkluderende læringsmiljø være grenseløst. Det må finnes noen felles rammer og regler som

alle må ta hensyn til. Det er viktig å passe på at ikke noen spesielt aktive studentgrupper får dominere og tildeles rettigheter på bekostning av andre.

Et inkluderende læringsmiljø krever tilpasning fra alle parter. Det er viktig å slippe til de svakere stemmene blant studentene, slik at de blir tatt hensyn til i en forhandling om felles rammer og verdier for en læringskultur som inkluderer forskjeller på en akseptert måte. Det trengs både romslighet og grensesetting.

Intervjuer med minoritetsstudenter vitner om en tidvis ekskluderende atferd overfor dem blant majoritetsstudentene. Det sosiale klimaet må gi trygghet og aksept for annerledeshet, men også rett og plikt til å være en «vanlig» student. Det siste er ikke minst viktig. Studenter med forskjellig livsstil og behov for religiøs utøvelse i hverdagen må respekteres, men også dette må holdes innenfor visse grenser.

Økende mangfold blant studentene gir både nye utfordringer og nye muligheter. I en klasse eller en gruppe studenter som skal løse felles oppgaver, kan det tenkes at en finner studenter som representerer store motsetninger, enten i bakgrunn eller i religion eller samfunnssyn. I studentgruppen kan det være en troende muslim og en som har flyktet fra et islamistisk styresett, en troende kristen som er imot homofil praksis og en homofil som er gift, en med lavt utdannede foreldre fra en østkant eller utkant, og en fra et akademikerhjem fra byens vestkant. Noen har kanskje mangelfulle ferdigheter i norsk. Politisk kan det finnes sympatisører med ytterfløyene, og fordommer kan finnes blant alle.

Læreren som leder: Blant studentene kan det altså være duket for sterke motsetninger og nedbrytende konflikter, eller et utmerket laboratorium for læring og forberedelse til en profesjonsrolle i virkelighetens verden. Det siste krever at læreren opptrer som leder for læringsarbeidet, først og fremst ved å etablere enighet om noen spilleregler som kan hjelpe studentene til å ta et felles utgangspunkt i en framtidig profesjonsrolle.

Det må stilles krav om å respektere meningsmotstandere og å opptre høflig overfor hverandre. Kanskje må en også motarbeide tendenser til hierarkier hvor noen plasserer seg over andre, ut fra moralske, politiske, eller kanskje etniske kriterier. Det er viktig å sørge for at de stillfarne og de som kommer i mindretall også blir hørt.

Noen lærere blir usikre når de står overfor studenter med minoritetsbakgrunn. Usikkerheten kan føre til unnfallenhet, og enkelte studenter kan utnytte lærerens usikkerhet til egen fordel. Her trengs økt kompetanse blant mange lærere. Det er viktig å se forbi ytre

kjennetegn og oppfatte alle studenter som individer, uten at de tillegges egenskaper eller tilskrives en identitet.

Så kan en ikke komme bort fra at minoritetsspråklige studenter med for dårlige norskerferdigheter til å mestre studiehverdagen har en utfordring. Men ved hjelp av ekstra støtte og hardt arbeid kan mange tilegne seg de nødvendige ferdigheter i løpet av studietida. Andre kan ha spesielle problemer som skyldes deres innvandrebakgrunn, eller en krevende livssituasjon med ulike familieforpliktelser ut over det som er vanlig blant majoriteten. Da blir det avgjørende å vise fleksibilitet, gi riktig veiledning og tilpasset støtte. For noen vil det av ulike grunner være riktig å bli veiledet ut av studiet før det er blitt for mange nederlag og stort økonomisk tap, for heller å satse på bedre studiekvalifisering. Fleksibilitet er ikke det samme som unnfalighet.

Likeverdig læringsutbytte: Det er forsket lite på læringsutbytte tidligere, men det er blitt mye større oppmerksomhet om dette. En rekke nyere forskningsrapporter fra NIFU tar for seg læringsutbytte knyttet til studiekvalitet. Men det kan være en større utfordring å undersøke om ulike grupper av studenter får et likeverdig utbytte av studiene ut fra sine forutsetninger. Etter at OECD gjennomførte AHELO-prosjektet (*Assessing Higher Education Learning Outcomes*), er det blitt økt oppmerksomhet om dette.

Det er funnet noen svakheter ved indikatorer som karakterer, gjennomføring, stryk, tidsbruk med mer. Selv om karakterer og fullføring ikke nødvendigvis er godt nok mål på læringsutbytte, er det likevel åpenbart at forskjeller mellom ulike studentgrupper i karakternivå, stryk og fullføring er uheldig og sier noe om ulikt læringsutbytte. Karakterer og fullføring har også betydning for jobbmuligheter senere.

Symmetriske kunnskapsressurser: En forutsetning for et godt læringsutbytte, er at alle får brukt sin medbrakte kompetanse. Asymmetri i kunnskap og kunnskapssystemer kan oppstå når studenter med utenlandsk skolegang har med seg et annet kunnskapssyn og andre læringsstiler enn det som er anerkjent her. Det gjelder både internasjonale studenter og studenter innvandret som voksne. Disse studentene kan oppleve at deres medbrakte kunnskaper og forståelse er mindre verdt.

Dette tok Hanne Tange fra Århus Universitet opp på en konferanse for *Nordic Network for Intercultural Communication* ved HiO i november 2010. Hun fortalte om undervisningsmetoder utprøvd i samarbeid med Warwick University i England. Det er viktig å huske at studentene ikke er tomme kar, sa Tange. De trenger hjelp til å koble seg til gjennom samhandling, slik at deres kunnskapsressurser kan tas i bruk. Det gjelder å sørge for

et globalt utsyn og et mangfoldig perspektiv gjennom å arbeide komparativt, med en felles base av internasjonal og global kunnskap i stedet for monopolisering av sannheter, sa hun.

Tospråklig og flerkulturell kompetanse kan for eksempel være ressurser som kan nyttiggjøres hvis det legges til rette for det. Menn kan tilføre utdanninger til tradisjonelle kvinneyrker en ny vinkling. Eldre studenter kan ut fra sin livserfaring og modenhet gi andre bidrag til læringsmiljøet enn de helt unge. Studenter fra ulike oppvekstmiljø kan utveksle erfaring og utvide hverandres horisont.

Læringsmiljø for minoritetsstudenter: En undersøkelse av Kolby og Østhus viste at studenter med innvandrerforeldre ikke får det samme gjennomsnittlige utbytte i form av karakterer ved universitetene, selv om de er ambisiøse og søker høyere utdanning på linje med majoriteten. Dette kan ikke forklares med foreldreutdanning, karakterer fra videregående eller studium, siden det ble kontrollert for disse faktorene. En mulig forklaring er etter deres mening at majoritetsstudentene har norske kulturelle ressurser som gir dem en fordel. (Kolby og Østhus i Birkelund 2009, kap. 8).

Denne forklaringen støttes av forskning fra Nederland. Et par studier om betydningen av læringsmiljøet for studenter med etnisk minoritetsbakgrunn er utført ved IMES (Institute for Migration & Ethnic Studies), University of Amsterdam. Funnene ble presentert av instituttbestyrer Rick Wolff på konferansen til European Access Network (EAN) i Berlin 2008. I tillegg til høyere frafall, skilte disse studentene seg ut med hensyn til studieforbereidelse, alder, studievalg og følelse av tilhørighet. Wolff mente at det finnes noen likheter her med studenter fra lavere lag av samfunnet, og med underrepresentert kjønn.

Det som betydde noe av studentenes egen «kapital», var læringsevne, motivasjon og tro på egne evner. To sider ved studiesituasjonen var viktige: sosialt miljø og forhold til medstudenter, og undervisning og tilrettelegging. De som lyktes best, var de som kombinerte en sterk identitet med tilpasning til «habitus» i høyere utdanning. Altså de som hadde tilegnet seg majoritetens atferd. For å inkludere alle kreves mer aktive undervisningsmetoder, mer personlig tilnærming, klare krav, tett oppfølging og høye forventninger fra lærere, ifølge Wolff.

Hvordan kan etniske minoritetsstudenters identitet og tilhørighet i studiesituasjonen styrkes? Dette er det også forsket på, noe Naomi van Stapele gjorde rede for på samme konferanse. Hun er leder for fag- og studiesaker ved ECHO (Center for diversity policy) i Amsterdam. Hindere er ekskluderende pensum, manglende støtte og bekreftelse.

Anerkjennelse av studentenes egen kapital og tilrettelegging er viktig. Forsøk har vist at nedskrivning av livshistorier og interkulturell dialog kan være en metode for å støtte studentene i deres prosess med identitetsbygging.

Inkluderende undervisning: Fleksibilitet og varierte lærings- og vurderingsformer er de viktigste stikkordene for de definisjoner vi finner ved å søke på «inclusive curriculum», som det forskes på enkelte steder. Dette er definisjonen på *Inclusive Teaching* fra *The Open University*, England:

«Inclusive teaching means recognizing, accommodating and meeting the learning needs of all your students. It means acknowledging that your students have a range of individual learning needs and are members of diverse communities: a student with a disabling medical condition may also have English as an additional language and be a single parent. Inclusive teaching avoids pigeonholing students into specific groups with predictable and fixed approaches to learning».

Mer konkret vises det til prinsipper for *Universell læringsdesign* (UDL). Det legges vekt på hensynet til funksjonshemmede studenter, samtidig som det understrekes at slik design er like viktig for å ivareta det mangfoldet som bredden av studenter representerer.

UDL innebærer å

- Legge til rette for at studentene kan tilegne seg informasjon og kunnskap på ulike måter, blant annet gjennom bruk av teknologi i undervisning og læring
- Tilby alternative vurderingsformer, la studentene vise hva de kan på ulike måter
- Skape engasjement på flere måter: tilby passende utfordringer, trekke inn studentenes interesser, øke motivasjonen

Ved Høgskolen i Oslo og Akershus har flere lærere, forskere og studentmentorer bidratt med artikler om gode pedagogiske praksiser i et studiemiljø med mangfold i alder, erfaringer, kunnskaper og språklige ferdigheter. I denne artikkelsamlingen beskrives og diskuteres konkrete undervisningsmetoder, ulike tiltak og pedagogiske prinsipper som kan styrke studentenes deltakerkompetanse, ikke minst med tanke på studenter som har spesielle utfordringer med det norske språket. (Greek og Jonsmoen 2013).

Studieorganisering og studieportefølje: En tradisjonell organisering av studieprogrammene kan stenge en del grupper ute fra høyere utdanning. Fleksible undervisningsformer som deltidsstudier, fjernundervisning og nettstudier, åpner nye muligheter for blant andre etablerte voksne som har andre forpliktelser og/eller må arbeide

ved siden av studiene. Forkurs kan bidra til at usikre søkere blir bedre forberedt, og dermed får større muligheter til å gjennomføre studiet.

Fleksibilitet innenfor de ordinære studieprogrammene kan også innebære at studentene kan få godkjent en individuell kompetanseprofil, ut fra en tanke om at det er viktigere å utfylle hverandres kompetanse på en arbeidsplass enn å være like.

Nye målgrupper fra minoritetsmiljøene kan nås ved å legge fleksibel undervisning spesielt til rette. Et godt eksempel er den tospråklige faglærerutdanningen som flere høyskoler har samarbeidet om. Gjennom «Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning» får assistenter i barnehagen oppgradering til barnehagelærer. Mange av disse har minoritetsbakgrunn. Men fortsatt er det mange yrkesgrupper med utenlandsk utdanning som trenger komplettering for å få brukt sin kompetanse. Dette er et udekket behov som det snart bør gjøres noe med.

Brobygging og støtte: Noen studenter har spesielle behov for støtte og veiledning. Dette kan ha sammenheng med at de for eksempel ikke har norsk som førstespråk, sliter med studiekravene, mangler god studieteknikk eller motivasjon. Andre trenger tilrettelegging på grunn av funksjonsnedsettelse. Å bli kjent med noen og få venner er også viktig. Differensierte og tilpassede tilbud bør inngå i et system rettet mot alle studenter. Dette er en erfaring fra flere engelske og et irsk universitet som jeg har beskrevet etter studiebesøk i nettversjonen av MaiA.

Plymouth University og Trinity College i Dublin undersøker for eksempel regelmessig hvordan det går med studenter som er rekruttert fra ikke-akademiske miljøer. Begge steder satses det systematisk på bredderekuttering og studentstøtte, ved at de tar ansvar for å rekruttere fra og følge opp elever fra utvalgte skoler i områder med relativt dårlige levekår og lavt utdanningsnivå.

Ved Trinity College har det vist seg at studenter med lav foreldreutdanning oppnår bedre resultater enn sine «tradisjonelle» medstudenter når de får den støtten de trenger underveis. Ved Aston University er det gjort forsøk med støtte til studenter gjennom foreldre, i tillegg til mangeårig utviklingsarbeid med bruk av studentmentorer. I et eget læringscenter får studentene tilbud om veiledning fra erfarne lærere. Forbedring av læringsmiljøet og støtte til nye grupper av studenter med spesielle behov kan komme alle studenter til gode, er lærdommen der. Ved tidligere HiO ble erfaringer fra Aston brukt til oppbygging av et læringscenter, og utviklet videre ved HiOA. Jeg skriver mer utfyllende om ulike former for studentstøtte i artikkelen *Studentstøtte kan redusere frafall*.

Overgangene oppleves gjerne som særlig vanskelige. Mange undersøkelser viser at studentene er særlig sårbare og har størst frafall det første studieåret, særlig det første semesteret. Praksis i profesjonsutdanningene kan også være krevende for en del studenter, og her er god støtte og veiledning avgjørende. Det er forsket lite på denne delen av studiet. Å finne praksisplasser til alle kan være vanskelig, særlig for helsefagene. Da blir det kanskje viktigere å få tak i nok plasser enn å vurdere kvaliteten.

Overgangen til jobb er særlig kritisk for studenter som har valgt konjunkturutsatte yrker, og for studenter som møter diskriminering på arbeidsmarkedet på grunn av sin etniske bakgrunn eller funksjonsnedsettelse. Ved Aston University er det lagt stor vekt på samarbeid med lokalt arbeidsliv, og de har overgang til arbeid for flest mulig av sine studenter som sitt viktigste mål. Dette omfatter mer enn den karriereveiledningen som foregår hos oss. Overgangen til arbeidslivet har jeg skrevet mer om i artikkelen *Fra utdanning til arbeid*.

Hva kreves av lærestedet?

Forskning utenfra: Jeg har stadig vist til lærdom hentet fra de årlige konferansene til *European Access Network*, fra studiebesøk ved utvalgte institusjoner i nettverket og presenterte forskningsrapporter. En sentral person i nettverket har vært professor Liz Thomas fra Edge Hill University i England. Hun har forsket på sosiale forskjeller i deltakelse og fullføring av høyere utdanning i mange år.

- Målet må være at utdanningsinstitusjonene blir inkluderende, sa hun i et foredrag under en konferanse i Liverpool i 2010. - For å bli det, kreves endringer i struktur, kultur, beslutningstaking og kunnskapsproduksjon. Og slik endring kan ikke komme i stand gjennom kortvarige marginale prosjekter som noen få ildsjeler driver!

I sitt foredrag nevnte Thomas blant annet interaktive, studentsentrerte lærings- og undervisningsmetoder, alternative vurderingsformer, integrerte modeller for støtte og veiledning, faglig og sosialt. Dessuten mer fleksible og varierte løp. En grundigere framstilling av det Liz Thomas oppsummerte fra sin forskning, er gjengitt i *Hva kreves av inkluderende institusjoner* under *Det store bildet* i nettutgaven av MaiA.

En ny diskurs: Professor Stuart Billingham fra York St.John University mener at det kreves en ny diskurs hvis en skal løfte «utdanning for alle» (widening participation – WP) ut av en marginal tilnærming med kortsiktige tiltak og inn i hovedstrømmen i en virksomhet. Det er behov for en holistisk tilnærming med samspill mellom eksterne og interne aktiviteter, og

mellom økonomi, menneskelige ressurser og fasiliteter. Dette framhevet han på konferansene til EAN (European Access Network) både i Thessaloniki 2006 og i York 2009.

Involvering av tilsatte for å virkeliggjøre et inkluderende læringsmiljø krever ledelse og strategier som gjør det «politisk korrekt» og ettertraktet å arbeide med dette. Tydelig og omforent ledelse på alle nivå er avgjørende hvis «en ny diskurs» skal få gjennomslag. Arbeid med et inkluderende læringsmiljø på ulike områder må verdsettes. En god framgangsmåte kan blant annet være å løfte fram de gode historiene og framheve de som klarer å bidra til dette, enten det er enkeltpersoner eller lokale enheter, mente Billingham.

Satsingen må samtidig følges av en prioritering av ressurser, slik at gjennomføringen av mangfoldstenkning ikke oppleves som ekstra arbeid i tillegg til det en har. Dette må heller bli en annen måte å utføre arbeidet på. Men det sier seg selv at en sterkere differensiering og hensynet til mangfold blant studentene også vil kreve ekstra ressurser. Hvis de ansatte skal få mulighet til å innhente ny kompetanse, vil dette medføre noen kostnader. Da må noe prioriteres ned, eller en må bli dyktigere til å innhente eksterne midler.

«Money talks», fastslo Vanessa Fitzgerald på EAN-konferansen i Berlin i 2008. Hun er en ildsjel som har oppnådd mye ved Plymouth University når det gjelder inkluderende virksomhet. En kan ikke stille krav om innsats uten at det følger penger med, mente hun. Derfor er det opprettet «Widening Participation»-enheter ved hvert fakultet i Plymouth, knyttet til en sentral WP-enhet og en overordnet strategi for arbeidet. Dette handler både om rekruttering og oppfølging av underrepresenterte grupper.

Fakultetene får økonomiske tilskudd, mot at de utarbeider en handlingsplan og rapporterer om WP-aktivitetene. Synergi mellom fakultetene vektlegges. Alt blir dokumentert og evaluert. Satsingen på inkluderende rekruttering og læringsmiljø ved Plymouth University er for øvrig beskrevet i to artikler i nettutgaven av MaiA, basert på et senere studiebesøk der.

Statistikk, forskning og utviklingsarbeid: FoU-innsatsen må støtte opp under oppbyggingen av et inkluderende læringsmiljø basert på mangfoldstenkning. Statistiske oversikter og andre kvantitative undersøkelser er nødvendige for å finne ut om studentmassen gjenspeiler befolkningen, og om målet om tilnærmet lik fullføring av høyere utdanning innenfor ulike fagfelt blir nådd for alle grupper. Viktig er det også å se på forskjeller i overgangen til yrkeslivet, som er selve formålet med utdanning.

Kvalitative undersøkelser kan gi en bedre forståelse av årsaker til skjevheter og dermed gi virkemidler for å rette opp disse. Samtidig må det foregå en innovativ praktisk

utprøving på alle områder, med dokumentasjon av erfaringer og refleksjon rundt praksisen. Formidling av erfaringer og forskningsbaserte funn relatert til det inkluderende studiemiljøet hører med.

Flere engelske universiteter har opprettet en egen enhet som skal sørge for at likestillings- og diskrimineringsloven overholdes. York University har for eksempel utarbeidet et eget studentcharter hvor formålet er å sørge for at studentene oppfatter hverandre som likeverdige og behandler andre med respekt uavhengig av bakgrunn, livssyn, kjønn, etnisitet, alder, funksjonshemming eller legning. For de tilsatte finnes det også nettressurser om å arbeide med mangfold og sikre likestilling.

En felles plattform: Arbeidet med et inkluderende læringsmiljø vil ifølge det som er omtalt ovenfor berøre studienes organisering, innhold, arbeidsformer og vurderingsformer. Kompetanseutvikling hos lærere og ansatte er en forutsetning, og det vil kreves forsknings- og utviklingsarbeid om hva som kan fungere inkluderende. Mangfoldsarbeidet vil berøre all virksomhet ved utdanningsinstitusjonene.

Siden et inkluderende læringsmiljø vil kreve varige endringer i strategier, organisering og tilrettelegging, må endringene forankres i styringsorganer og ledelse, og nedfelles i strategi- og plandokumenter. En felles forståelse av hva det handler om, er et viktig grunnlag for en felles plattform.

Det er avgjørende at en finner fram til en god begrunnelse for å satse på et inkluderende læringsmiljø. Hva kan institusjonen vinne på en slik satsing, og hvilke spennende utfordringer venter på de ansatte hvis de satser på kompetanseoppbygging? Hvordan kan et slikt fokus gi en mulighet til å fornye den pedagogiske praksisen, og til å utveksle FoU-resultater på feltet internasjonalt? Hvilke muligheter for personlig utvikling og karrieremuligheter ligger i dette for de tilsatte? Økt fullføring blant studentene kan bli et konkret og målbart resultat.

Konklusjon

Det er nær sammenheng mellom læringsmiljøet og kompetansen studentene får med seg når de går ut i arbeidslivet som fagfolk. Studietida er en fase med personlig vekst og utvikling. Gjennom profesjonsstudier formes en yrkesidentitet. Lærestedene har et betydelig ansvar for at fagfolkene de utdanner blir skikket til å ivareta likeverd og møte mangfold med trygg profesjonalitet.

Det stilles krav til kompetanse og ledelse ved utdanningsinstitusjonene hvis morgendagens studenter av alle slag skal oppleve et inkluderende læringsmiljø, hvor det både er romslighet og settes grenser for å ivareta fellesskapet. Det er viktig at alle studenter oppfattes som individer, uten å bli plassert i fastlåste kategorier. Inkluderende undervisning tar utgangspunkt i at studentene har ulike og sammensatte læringsbehov, som må møtes med varierte lærings- og vurderingsformer.

Utprøving og forskning i andre land har vist at et inkluderende læringsmiljø er bra for alle studenter, ikke bare for dem som behøver det mest. Men utviklingen av et slikt miljø krever nytenkning og en felles innsats, fulgt av statistikk og FoU-arbeid. Kunnskap kan hentes utenfra, men hvert lærested må utvikle et inkluderende læringsmiljø tilpasset egne studenter.

Kilder:

- Andersen, Ida Marie og Royne Skaarer-Kreutz. 2007. *Forskjeller i karakterer og gjennomføring ved HiO*. (HiO-Notat 2007:4).
- Birkelund, G.E. og A.Mastekaasa, red. 2009. *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Greek, Marit og Kari Mari Jonsmoen, red. 2013. *Gode pedagogiske praksiser*.
- Leseth, Anne og Kari Nyheim Solbrække, red., 2011. *Profesjon, kjønn og etnisitet*.
- Mastekaasa, Arne og Jens-Christian Smeby (2008). *Educational choice and persistence in male and female dominated fields*. I: Higher Education, 55, s. 189-202.
- Rugkåsa, Marianne. 2008. *Majoriteten som premissleverandør i «flerkulturelt» arbeid*. I: Otterstad op.cit., s. 78-95.
- Østberg, Sissel. *Det flerkulturelle*. (Senter for Profesjonsstudier / HiO- kronikk 4-2007).
- Aamodt, P.O. 2005. *Learning outcomes in professional education: the influence of institutional and student characteristics*. HiO/SPS. (Arbeidsnotat 8/2005).

Studentstøtte kan redusere frafall

Når søkningen til høyere utdanning øker og studentmassen blir mer sammensatt, vil det også være en større andel av studentene som risikerer å falle fra av ulike årsaker. Tilpasset støtte kan forbedre gjennomføringen blant alle, og særlig blant studenter i risikozonen.

Innledning

Studentstøtte kan være et samlebegrep for alle typer veiledningstjenester som tilbys studenter, fra praktisk tilrettelegging for funksjonshemmede studenter til helsemessig, sosial, språklig eller faglig bistand. Studentprest, studentboliger og karriereveiledning inngår også i dette tilbudet. En del av disse tjenestene drives hos oss av Studentsamskipnaden, men er lokalisert ved lærestedene.

Her er jeg opptatt av ulike former for læringsstøtte, som kan ha særlig stor betydning for gjennomføringen blant studenter som strever. Manglende oppfølging er det studentene kritiserer mest når de blir bedt om en evaluering av studiesituasjonen, som for eksempel i Studentbarometeret. Det settes av lite ressurser til denne typen støtte ved mange læresteder, og en del tiltak kan være midlertidige og avhengig av foregangspersoner. Dokumentasjon på en helhetlig satsing støttet av evaluering og forskningsbasert kunnskap er det lite av.

Derfor har jeg også til dette temaet hentet mest stoff fra konferansene til det europeiske nettverket (EAN) jeg har deltatt i, og fra noen engelske universiteter som jeg også har besøkt. Nettverket er opprettet for å finne ut hvordan underrepresenterte grupper kan inkluderes i høyere utdanning. I den sammenheng er også ulike former for studentstøtte prøvd ut gjennom mange år. Jeg tar også med utprøving av studentmentorer og forebyggende studieveiledning ved noen norske læresteder. Denne artikkelen er et supplement til *Et inkluderende læringsmiljø*.

Helhetlig tilnærming

Ved et søk på *student support services* ved Warwick University i England, kan en finne et hefte med oversikt over alle studenttjenester der: *Your guide to student support services*. Tjenesten har en direktør, noe som indikerer at dette er samlede tjenester forankret i ledelsen ved universitetet. Det er også grunn til å merke seg at hver student tildeles en *personal tutor*, som følger opp studenten faglig over tid og hjelper den enkelte med å finne fram til andre tjenester ved behov.

Flere universiteter har iverksatt studentstøtte på en profesjonell og systematisk måte, som vi har mye å lære av. I nettutgaven av MaiA har jeg beskrevet hvordan arbeidet med rekruttering og videre oppfølging i studiet drives helhetlig ved flere universiteter jeg har besøkt. Brobyggingen begynner gjerne før studiet som forkurs og gjennom samarbeid med skoler og voksenopplæring, og videre oppfølging avsluttes ved overgangen til arbeid gjennom karriereveiledning og samarbeid med lokale arbeidsgivere.

Her oppsummeres noen prinsipper for studentstøtte, basert på forskning og praktisk erfaring ved noen engelske universiteter som har vært spesielt opptatt av dette i sammenheng med en satsing på bredere deltakelse i høyere utdanning (widening participation – WP).

Differensierte og tilpassede støttetilbud må settes i system:

- Bygge på undersøkelser av behov og effekt av tiltakene
- Prioritere utradisjonelle og utsatte studentgrupper innenfor generelle tilbud
- Trene opp kommunikasjonsferdigheter, muntlig og skriftlig blant alle studenter
- Bruke studenter som assistenter eller mentorer

Forskningsbaserte tiltak mot frafall var tema på den årlige konferansen til European Access Network i York 2009. Under konferansen presenterte flere institusjoner forskning og utprøving av støttetiltak med sikte på forebygging av frafall. Det er gjerne kombinasjoner av risikofaktorer som gjør studentene sårbare og kjennetegner dem som lett faller fra, ble det hevdet. I tråd med prinsippene som allerede er presentert, ble det anbefalt at støtten til disse studentene inngår i en helhet og forankres sentralt. Isolerte tiltak ved ulike enheter har ikke samme virkning.

Hvis økt frafall skal unngås når studentmassen øker og blir mer sammensatt, må institusjonene iverksette program med tilpasset studentstøtte. Det fastslo Dr. Andrew Parkin fra Canada Millennium Scholarship Foundation på grunnlag av forskning fra The Millennium Research Program (MRP). Han anbefalte også en overordnet og sammenhengende tilnærming på institusjonsnivå.

- For å utnytte knappe budsjetter best mulig, er det viktig at støtten til studentene er effektiv, sa Parkin. Det er en forutsetning at støtten evalueres og tilpasses ulike studentgrupper, selv om det kan være vanskelig å skille effekten av støtte fra andre faktorer. Det gjelder å finne ut hvilke studenter som står i fare for å falle fra, og hva de trenger for å kunne fullføre.

Risikofaktorer for frafall ble kartlagt ved MRP og en modell for studentstøtte ble utarbeidet på grunnlag av denne forskningen. Faktorer som i følge dette bidrar til lav gjennomføring er:

- Svake faglige resultater
- Lavt engasjement
- Dårlig økonomi
- Usikkerhet om karrierevalg
- Foreldre med lavere utdanning
- Minoritetsbakgrunn
- Kjønn (menn)
- Alder og familieforpliktelser

De som gjennomfører bytter oftere studieprogram enn de som gir opp, og de klarer å tilpasse seg og gjøre endringer underveis. Bedre gjennomføring krever en endring av institusjonen, ikke bare av studenten, mente Parkin. Dette ble det tatt hensyn til i et program rettet mot studenter med bakgrunn fra urbefolkningen. Endring av institusjonen vil også kunne ha en indirekte effekt for studenter som ikke er involvert i utforskningen av støttetiltak. Resultatene av de målrettede støttetiltakene i dette programmet var målbare.

Evaluering må inngå i opplegget, presiserte Parkin. Han mente det er mulig å iverksette program for studentstøtte som del av eksperimentell forskning. Da vil en få funn som viser hva som virker. Det er en forutsetning at forskerne har et nært samarbeid med lærerpersonale og administratorer.

The Scholarship Foundation har utført en undersøkelse i samarbeid med tre colleges om virkningen av støttetiltak. Tre grupper studenter med minst en risikofaktor ble valgt ut. Den ene gruppen fikk ingen tjenester og fungerte som kontrollgruppe, mens gruppe to fikk en viss støtte, og gruppe tre fikk en mer omfattende støtte. Undersøkelsen ble kalt: *Foundations for Success. Tackling the drop-out rates in community colleges through financial incentives and case management.*

Det innovative ved modellen var testing av studenter etter opptak for å henvise dem til eksisterende studentservice. *Case managers* identifiserte studenter i risikozonen, og de fikk tilbud om individuell veiledning. Ellers fulgte de opp studentenes gjennomføring i to år, med oppmuntring og kartlegging av behov og utfordringer, og henvisning til de tjenestene de

trengte. Resultatet var at de som mottok mest støttetiltak hadde signifikant bedre gjennomføring enn kontrollgruppene.

En undersøkelse ved Kingston University (KU) i London kan være nyttig. Å beholde studentene hadde vært et stort diskusjonstema ved universitetet, rapporteres det i en forskningsartikkel av May and Bousted (2004). Rapporten redegjør for metoder og resultater fra en undersøkelse blant førsteårsstudenter, for all erfaring viser at det første året er kritisk.

Årsakene til frafall ble analysert i forhold til alder, kjønn, opptaksgrunnlag, etnisitet og boform. Ut fra kunnskap om hvilke kombinasjoner av faktorer som kan føre til frafall, mener forskerne at en lettere kan forutse frafall og gjøre noe for å forebygge det. Rapporten redegjør for noen av de anbefalinger som ble gitt på grunnlag av disse funnene.

Kvaliteten på undervisningen og organiseringen av studiene har betydning for frafallet, og må diskuteres i sammenheng med studentstøtte, mener forskerne. Undersøkelsen fra KU viste at særlig eldre studenter vurderte om utbyttet sto i forhold til kostnadene i tid og penger, og om organiseringen var tilrettelagt slik at det passet med lang reisevei og forpliktelser som deltidsjobb og familie. Oppnådde karakterer og progresjon hadde også betydning for frafallet. Hvis studentenes forventninger oppfylles, kan de fortsette selv om de har flere risikofaktorer. Motivasjon er viktig for gjennomføringen.

Studentene forventer å få støtte fra staben, helst en personlig kontaktlærer. – Noen skulle sjekke hvordan det går, siteres det fra en student. Studentene verdsatte en godt strukturert oppstartperiode der det var lagt til rette for å knytte kontakt med medstudenter. Dette gjorde stor forskjell for førsteårsstudentene. Det er først når studentens forventninger ikke oppfylles, og de negative faktorene veier tyngre enn de positive, at studenten slutter. Lite støtte og veiledning var klart negativt, ifølge denne rapporten fra Kingston University.

Studenter støtter studenter

Studenter kan brukes som en ressurs på mange måter i oppgaver med å rekruttere og ivareta andre studenter. Presentert som rollemodeller i intervjuer, som ambassadører i oppsøkende virksomhet, som ledere av kollokviegrupper, i vakter for å besvare telefon eller e-post fra søkere eller andre studenter. Studenter kan også være mentorer overfor enkeltstudenter på ulike vis.

Utvelgelse av studenter som egner seg til oppgavene og opplæring er viktig, uansett hvilke støttefunksjoner det gjelder. Noen oppdrag vil være en deltidsjobb med avtale om

omfang og lønn, mens andre oppdrag utføres på frivillig basis. Her vil jeg konsentrere meg om ulike mentorordninger som er utprøvd blant studenter.

Studenter som mentorer: Å være mentor betyr å være en personlig veileder. På engelsk kalles det gjerne *Peer Mentoring* når studenter er mentorer for andre studenter, for å skille dette fra tradisjonelle mentorordninger hvor mentoren er mer erfaren og i en overordnet posisjon i forhold til mottakeren. Studentmentorer kan ikke erstatte profesjonelle studieveiledere, men de kan gi en form for støtte som supplerer ordinær veiledning. Mentorene kan ha litt ulike oppgaver, men det er viktig at oppdraget er klart definert og avgrenset. Opplæring og kvalitetssikring er nødvendig.

Som mentorer kan studentene være en støtte for medstudenter, samtidig som de selv lærer mye av å være mentor. Studenter kan lytte uten å dømme eller vurdere, de kan besvare forespørsler konfidensielt, de er eksperter på å mestre livet som student. Det kan ofte være lettere å snakke med likestilte om alminnelige problemer. Terskelen kan være høyere for å oppsøke profesjonell veiledning. Men studentmentorene skal selvsagt også kjenne til og informere om slik veiledning.

Økt trivsel og bedre gjennomføring av studier kan oppnås gjennom en organisert mentorordning hvor utvalgte studenter læres opp til å være mentorer for andre studenter. Det viser erfaringen fra flere universiteter som har satset systematisk på dette. Ved Aston University i Birmingham er ulike mentorordninger utprøvd og forsket på gjennom mange år. Trinity College - University of Dublin har også brukt studentmentorer i sitt støtteapparat i lang tid. Disse institusjonene er brukt som forbilder her. Opplegget er litt ulikt ved Aston og Trinity. Men begge universiteter har satset på bred rekruttering og programfestet et mål om å bidra til sosial mobilitet.

Mentorprogrammet er spesielt rettet mot «utradisjonelle» studenter, som eldre studenter, studenter uten akademisk familiebakgrunn, internasjonale studenter, funksjonshemmede studenter. Men tilbudet er åpent for alle. Undersøkelser ved Aston viser at programmet for *Peer Mentoring* bidrar til å øke gjennomstrømningen og forebygger frafall, bidrar til samarbeid på tvers av årskull, utvikler nyttige ferdigheter hos studentene, og gjør universitetet mer attraktivt for potensielle søkere.

Ved disse institusjonene er det en selvfølge at tiltak evalueres og virkningen måles. Begrunnelsen for å bruke studenter som mentorer er basert på dokumenterte studier. Det kan variere hvilke oppgaver mentorene har, og hvordan slike støttetiltak fra student til student er

organisert. Et viktig spørsmål er om studentmentorene skal være tilknyttet fakulteter eller studieprogram, eller om de skal fungere som en generell ordning uavhengig av studier. Begge deler er også mulig.

Ved Aston er det utarbeidet en oversikt over fordelene mentorprogrammet gir både til mentorene og de som får veiledning, og hvilken nytte universitetet har av det. Mentorene får tildelt ulike oppgaver: noen driver såkalt e-mentoring før studiestart, andre tar seg av førsteårsstudenter eller studenter som skal ha et praksisopphold, og noen mentorer har kontakt med studenter som er i ferd med å avslutte studiet.

For øvrig har jeg lagt merke til at mange utenlandske universiteter legger større vekt på tilrettelegging for en sterk alumniorganisering for dem som er ferdig utdannet, enn det som er vanlig hos oss. Gjennom dette nettverket kan de som er kommet ut i arbeidslivet være mentorer for de nyutdannede.

Skrivementorer er en spesiell ordning ved Aston. De skiller seg noe ut fordi dette er betalte oppdrag, mens de andre mentorordningene der er basert på frivillighet. Skrivementorene inngår i Læringscenterets virksomhet, hvor det også er ansatte lærere som driver med faglig veiledning. Skrivementorene får veiledning av disse lærerne, og opptrer som en *supportive critical reader* for å hjelpe studenter med å utvikle sine akademiske ferdigheter når de skriver oppgaver. Under et besøk i Læringscenteret ved Aston, fortalte noen skrivementorer oss at de selv hadde forbedret sin skriving gjennom å være mentorer for andre.

Ved Trinity inngår mentorordningen i et helhetlig tilbud om studentstøtte, og en sentral koordinator styrer virksomheten og har ansvar for rekruttering av mentorer. En komité av studenter er rådgivere. Ordningen er todelt. Det skilles mellom *Peer Mentors* for førsteårsstudenter knyttet til ulike studieprogram, og *Peer Supporters* som er et tilbud til alle studenter. Tilbudet er åpent for alle, men skal særlig ivareta studenter fra mindre privilegerte oppvekstmiljøer.

Egne håndbøker er utarbeidet både for dem som gir mentorene opplæring og for mentorene. I opplæringen legges det særlig vekt på evnen til å lytte. Det er laget noen retningslinjer, men studentene kan selv bestemme hvor ofte de vil møtes og hva de vil gjøre sammen. Det er imidlertid stilt noen minstekrav, og alt skal loggføres. Aktiviteten til mentorene beskrives på attesten de får. Det legges vekt på at mentorene trives med oppgaven og har utbytte av innsatsen, ikke minst gjennom et fellesskap dem imellom.

Flere delegasjoner fra daværende Høgskolen i Oslo besøkte Aston University og hentet inspirasjon og erfaring derfra. I 2009 inngikk HiO en partnerskapsavtale med dette universitetet for å lære av deres erfaring når mentorordninger prøves ut ved høgskolen. Bruk av skrivementorer har vært under utprøving, og er etablert ved nåværende HiOAs læringscenter (fra 2011). Prosjektbaserte ordninger med studentmentorer som gir skrivestøtte er prøvd ut ved enkelte utdanninger, ikke minst med tanke på minoritetsspråklige studenter. Dette gjelder særlig lærerutdanningene og journalist- og bibliotekarutdanningen.

Det er gode tilbakemeldinger fra førsteårsstudenter, som har behov for mentor før innlevering av arbeidskrav, rapporter og eksamener. Mentorene kan også bidra med sin erfaring fra studiehverdagen. Mentorene rapporterer at de selv har hatt stort læringsutbytte, og de har også kunnet bruke denne erfaringen i jobbsøknader.

Det har vært arrangert felles opplæring og felles samlinger for studentmentorer ved HiOA. Interkulturell kommunikasjon og flerkulturell forståelse inngår i denne opplæringen, i tillegg til grensesetting, etikk, akademisk skriving og studieteknikk. Felles opplæring kan bidra til enhetlig praksis og kvalitetssikring, ifølge prosjektlederne. Men studentmentorordningen er ikke en del av en helhetlig og institusjonsbasert studentstøtte, slik det anbefales fra de som har forsket på dette.

Mentorordninger lønner seg: Forskningscenteret *CLIPP (Centre for Learning Innovation and Professional Practice)* ved Aston University har fulgt opp mentorvirksomheten med forskning ved hjelp av eksterne midler, i samarbeid med en rekke andre universiteter. Funn fra dette forskningsprosjektet viste at studentmentorer representerer et sikkerhetsnett for de studentene som benytter ordningen.

Tilhørighet og støtte i sårbare overganger var det viktigste som ble oppnådd blant de som hadde hatt en mentor. Noe overraskende var det at mentorene selv hadde hatt enda større utbytte enn de som de var mentor for. Som en del av forskningen ble det laget en oversikt over mentorordninger ved universiteter i UK, som kan gi idéer til ulike måter å utnytte mentorordninger på.

Organisering, opplæring og ledelse av studentmentorer krever ressurser. For å argumentere for en satsing på dette, kan det vises til forskning som viser at systematisk innføring av ulike former for studentmentorer kan lønne seg, og at gevinsten kan måles i forhold til:

- Økt progresjon og fullføring og dermed økte inntekter gjennom studiepoengproduksjon
- Høyere prestasjoner og læringsutbytte
- Økt mestringsfølelse og trivsel blant studentene
- Studenter som fullfører med godt resultat blir rollemodeller og kan rekruttere flere søkere fra egne miljøer og nettverk

En ekstra gevinst kan oppnås hvis det legges en gruppeprofil og en prioritering av studieprogram til ordningen, ved å vektlegge:

- Søker- og studentgrupper som møter flere barrierer og har svakere deltakelse eller fullføring enn gjennomsnittet (menn, minoriteter, funksjonshemmede)
- Studieprogram med relativt stort frafall / lave prestasjoner

Når mentorene lykkes, kan de hjelpe usikre studenter med å finne seg til rette, få økt selvtillit og oppmuntring til å fortsette studiet, ifølge de erfaringene det vises til her.

Studentmentorene får dessuten et utbytte som både gir uttelling i studietida og i et framtidig yrke. (Andrews and Clark, 2011. Clark, Andrews and Davies, 2011).

Noen utfordringer med studentmentorer: Gjennom utprøvingen av mentorordninger ved Aston er det identifisert noen utfordringer. Et viktig spørsmål er om mentorene skal være knyttet til faget/studieprogrammet, eller om de skal organiseres sentralt. Eventuelt begge deler. Et annet problem er at oppgaven kan få for stort omfang og bli for kompleks for mentorene. Studentene får ofte problemer med tid og planlegging av møter. Mentor og mottaker (mentee) passer ikke alltid sammen, forstår ikke spillereglene, har ulike forventninger. Det kan være vanskelig å sette grenser. Tilliten mellom partene kan bli satt på prøve, ifølge erfaringer fra Aston.

Slike problemer kan forebygges gjennom god opplæring og oppfølging, mener prosjektledere ved HiOA. Det er også en fordel om en kan kartlegge behov hos de som ønsker mentor, slik at en kan finne en mentor som passer hver enkelt. Noen har spesielle ønsker når det gjelder kjønn, alder, studieår og lignende. Det er god erfaring med at mentor og mentee har et uforpliktende møte først for å finne ut om de tror de kan samarbeide.

Det er alltid problematisk å avgrense et tilbud som alle kunne dra nytte av til visse grupper. Men det kan selsagt gjøres unntak ved spesielle behov, som når studentmentorer hjelper studenter med norsk som andrespråk ved utvalgte studieprogram. Generelle tilbud kan også være tilpasset grupper som trenger det mest, samtidig som det er åpent for alle. Slik det

har vært ved Trinity. Det handler ofte om kompetanse og tilrettelegging for å ivareta de som trenger ekstra støtte, uten at andre avvises.

Det er ikke alltid de som trenger det mest som ber om mentor, ifølge en prosjektleder ved HiOA. For noen kan det være vanskelig å innrømme at de trenger hjelp. Derfor er det en utfordring å alminneliggjøre og ufarliggjøre mentorordningen. Men da skulle en tro at terskelen er enda høyere for å oppsøke de profesjonelle veilederne.

Ved å gjøre trinnvise forsøk og dra lærdom av erfaringer, kan en finne fram til de ordninger som passer best ved den enkelte institusjon. Men det kan være en stor utfordring å gå over fra prosjekter drevet av ildsjeler til etablering av *Peer Mentoring* i den ordinære virksomheten, støttet av FoU. Det må settes av ressurser som sikrer forutsigbarhet og kvalitetssikring som til alt annet, om det skal gi varige resultater.

Profesjonell studieveiledning

Selv om det satses på studentmentorer, må det finnes et organisert tilbud av studieveiledere med veiledning som oppgave. Slik jeg har vært inne på, er det en fordel om all veiledning og annen studiestøtte er samordnet og forankret på institusjonsnivå. Veiledning som eget fagområde med teori og metodikk i tilknytning til studier og utdanningsvalg har vært lite påaktet her til lands. Det kreves ikke formell veiledningskompetanse for å drive med slik veiledning, som i våre naboland. Derfor kan det variere hvor profesjonell veiledningen som tilbys studenter er.

Desto viktigere er det å utvikle kompetansen og få nye idéer til måter å drive veiledning på, ikke minst med tanke på mangfoldet blant studentene. Derfor tar jeg med omtale av ForVei fra NTNU og en kort orientering om multikulturell veiledning, som jeg mener kan kombineres.

Forebyggende veiledning (ForVei): ForVei ble igangsatt som et prosjekt av Studentservice ved NTNU høsten 2008. Dette handler om profesjonell studieveiledning, og må ikke forveksles med andre former for studentstøtte, som for eksempel studentmentorer kan drive med.

To veiledere ved NTNU begynte å tilby individuelle samtaler og andre tiltak overfor førsteårsstudenter ved utvalgte studieprogram. En pilot ble prøvd ut fra høsten 2007, fordi lærere uttrykte bekymring over stress blant kjemistudenter med stor arbeidsbyrde og høyt frafall. Da ForVei ble etablert som et prosjekt, omfattet det totalt fem studieprogram med i alt

500 førsteårsstudenter. Dette er det maksimale to veiledere kan klare ifølge Ilan Dehli Villanger, som er ildsjelen bak ForVei.

Prosjektet har utviklet en ny tilnærming til studentveiledning, og dette har vakt interesse ved andre læresteder. Hovedmålet har vært fornøyde studenter som trives og mestrer studiesituasjonen. Andre semester for førsteårsstudenter ble valgt fordi studentene da har fått en viss føling med å studere. For at veiledningen skal være til hjelp, har Villanger og andre veiledere funnet fram til noen viktige verdier de bør holde seg til i møte med studentene, nemlig *MSHRL: møtt, sett, hørt, respektert og likt*.

I sin presentasjon av ForVei ved HiO, formidlet Villanger mer konkret hvordan han mener at veilederen bør «speile» studenten og våge å være personlig. Han hadde lært av erfaring at ulike studenter må møtes på forskjellig måte. Det gjelder å respektere studentene der de er, ansvarliggjøre dem i valgene deres, og vise hvordan de kan lede seg selv, sa han. Etter de individuelle samtalene ble klassene samlet for å diskutere om de sammen kunne gjøre noe med læringsmiljøet, på bakgrunn av det som er kommet fram. Det er også viktig å se opinionslederne og ta tak i dem, sa Villanger.

Et profesjonelt veiledningsteam er en forutsetning for å lykkes med et slikt prosjekt, hevdet Villanger. De hadde prøvd å la fakultetene selv ivareta veiledningen, men dette fungerte ikke. Veiledere må ha veilederkompetanse, være trent for oppgaven og personlig egnet. De kommer opp i mange vanskelige situasjoner, og trenger selv debriefing, enten gjennom kollegaveiledning, eller også med profesjonelle hjelpere når det trengs. Når alvorlige problemer avdekkes, vises det videre til andre hjelpetilbud. Studentene trenger også videre oppfølging etter det første året.

Til tross for gode tilbakemeldinger og en kvalitetspris fra NOKUT våren 2010, har ForVei hatt problemer med å få en fast finansiering ved NTNU. Det er blitt opp til fakultetene å drive veiledningstilbudet videre. I 2014 tilbys slik veiledning ved tre fakulteter. Det har vært holdt kurs om ForVei, og flere institusjoner har innført metoden. Villanger ble engasjert av UiO for å etablere et tilsvarende veiledningsprosjekt der ved MatNat-fakultetet.

ForVei-tiltaket er ressurskrevende, men har ifølge Villanger gitt resultater ved NTNU: langt flere har bestått, karakternivået er blitt litt høyere, flere ønsker å fortsette i studiet, og det er blitt en lavere terskel for å søke hjelp. Veiledningen har fått gode tilbakemeldinger fra studentene. Selv om dette er ressurskrevende, gir det innsparing på sikt, mener Villanger.

Siden jeg er særlig opptatt av underrepresenterte og utradisjonelle studenter, vil jeg tro at et slikt veiledningstilbud i særlig grad vil imøtekomme behovene til disse studentene. Når veiledningen er åpen for alle innenfor utvalgte program og studieår, vil tilbudet heller ikke oppleves som stigmatiserende.

Så sant veilederne klarer å leve opp til de verdier som er skissert ved at veiledningen tilpasses den enkelte gjennom en form for «speiling», er det gode muligheter for at de som strever med sin tilhørighet og kanskje har andre forutsetninger enn majoriteten, kan få den hjelpen de trenger. Kanskje kan denne typen prosjekt også bidra til mer kunnskap og økt bevissthet om de behov for oppfølging som trengs når studentene representerer et stort mangfold.

Multikulturell veiledning: Multikulturell veiledning var tema for kompetanseutvikling i yrkes- og utdanningsveiledning vinteren 2005-2006, arrangert for Nettverk for karriereveiledning av Høgskolen i Akershus og Høgskolen i Lillehammer. Betty Jacobsen fra HiOA skrev en grundig artikkel basert på forelesninger av danske Bente Højer, publisert i nettutgaven av MaiA under Læringsmiljø med studentstøtte. Her gjengis kort hva det handler om, inkludert noen klipp fra artikkelen.

Det vises til teorier fra ulike retninger. Noen legger vekt på kulturmøter, andre på universell utforming uten hensyn til kultur. Dette handler uansett ikke om nasjonal kultur, men om ulike måter å forstå verden på. Slik sett kan det minne om å «speile» studenten, som Villanger fra ForVei anbefalte.

Her er noen klipp fra artikkelen til Betty Jacobsen. *Multikulturell veiledning:*

«Det er veilederens oppgave å lytte og utvise kulturell empati, det vil si å kunne lære av og sette seg inn i den annens kulturelle sted og samtidig være oppmerksom på sitt eget. Multikulturell veiledningsteori er relevant for veiledningssamtaler der partene har ulik referanseramme som følge av sosial og kulturell bakgrunn, kjønn, alder, funksjonshemming, seksuell legning med mer. Dette er også verdifull kompetanse for profesjonsutøvere som yter tjenester overfor ulike brukergrupper».

«Som et åpent begrep kan kultur betraktes som en sosial konstruksjon som bare kan defineres gjennom sin praksis, dvs. gjennom tanker, følelser, holdninger og kunnskap som tilføres og som alltid endrer seg i møte med andre. I veiledningssammenheng er det ønskelig at de sosiale konstruksjonene kommer til uttrykk, og da ikke bare de eksplisitte, men også de

implisitte. Det underforståtte, det vi ikke er helt oppmerksomme på, skal komme fram og brukes i veiledningen.

Dessuten må også veilederens egen bakgrunn, verdier, holdninger og måter å agere på inngå som en bevisst del i veiledningssituasjonen, fordi dette virker inn på for forståelsen i forhold til den veiledningssøkende. For forståelsen, sier Bente Højer, er det vi har med oss, bevisst eller ubevisst. Det er en del av en persons identitet og et sentralt styringsredskap i ethvert menneskes atferd. For forståelsen må veileder sjekke ut ved å stille spørsmål til den veiledningssøkende slik at de vesentlige og viktige forhold kan komme fram og slik bidra konstruktivt til hensikten med samtalen».

Med henvisning til Højer (2002), defineres veiledningen som en prosess, der formålet er å hjelpe den som søker veiledning med å ta en beslutning, klare omstilling, være oppmerksom på muligheter og lære seg selv å kjenne.

Konklusjon

Det er avgjørende både for den enkelte institusjon og for hver enkelt student at de mestrer studiehverdagen og gjennomfører studiet på en tilfredsstillende måte. Selv om tettere oppfølging var et sentralt mål i Kvalitetsreformen, mener mange studenter fortsatt at oppfølgingen er for dårlig.

Oppfølging kan gjøres på mange måter. Ved å undersøke nærmere hva som kjennetegner studenter med størst risiko for dårlig læringsutbytte og frafall, kan ulike former for studentstøtte bli mer målrettet og effektiv. Dette må gjelde egen institusjon, for sammensetningen av studenter kan variere både etter geografisk beliggenhet og studieportefølje.

Erfaring og forskningsbasert kunnskap om studentstøtte hentet utenfra, viser at tilbud om veiledning må være differensiert og helhetlig organisert for å gi resultater. Studenter kan med fordel læres opp som mentorer, som et supplement til profesjonell veiledning. Mye tyder på at det trengs kompetanseutvikling og høyere prioritering både ressursmessig og faglig av studentveiledningen, hvis målet er å ivareta alle studenter på best mulig måte. Det holder ikke at et flertall av studentene gjennomfører og er fornøyde. Først når de som av ulike årsaker trenger støtten mest har fått den hjelper de trenger, har vi lykket.

Kilder:

Andrews, Jane and Robin Clark. 2011. *Tackling transition. Peer mentoring as a route to student success: The findings of a Multi-Case Study Research Project*. Paper for SRHE Conference, December 2011. Newport.

Andrews, Jane and Robin Clark. 2009. *Synopsis of Issues Identified in Literature Review of Peer Mentoring and Associated Concepts*. Aston University /CLIPP.

Andrews, Jane and Robin Clark. 2011. *Peer Mentoring works! How Peer Mentoring Enhances Student Success in Higher Education*. Birmingham: Aston University
Aston University. Pathways to success. 2008. (nettside)

Clark, Robin, Jane Andrews and Kim Davies. 2011. *Peer Mentoring works! Institutional manual*. Birmingham: Aston University

Højer, Bente. 2002. *Uddannelses- og erhversvejledning af flyktninge og indvandrere – en kvalitativ analyse af den interkulturelle vejledningssamtale*. Specialeafhandling til cand.pæd. eksamen, Danmarks pædagogiske universitet.

May, Steve and Mary Bousted. *Investigation of Student Retention through an Analysis of the First-Year Experience of Students at Kingston University*. (Widening Participation and Lifelong Learning. Vol.6, 2004:2, 42-48).

Del 3 – utfordringer og muligheter

Det offentlige ordskiftet preges ofte av mangel på kunnskap og fordommer når det handler om innvandring og etniske minoriteter, og dette er et tema som stadig går igjen. Viktige verdispørsmål knyttes til dette, som ytringsfrihet, kultur og religion. I alle de åpne og uredigerte kanalene fristes mange til å komme med usaklige kommentarer og personangrep. Men også akademikere som opptrer i seriøse fora kommer av og til med lettvinde påstander uten å underbygge disse med innhentet kunnskap.

Terroren som rammet oss i 2011, minnet oss på at det finnes nedbrytende krefter som under dekke av ytringsfrihet sprer ubegrunnede påstander og konspirasjonsteorier, som i verste fall kan omsettes til handling. Demokratiet må forsvares. Hvordan kan utdanningsinstitusjonene innta en mer aktiv rolle med aktuell kunnskapsformidling, og samtidig ta et ansvar for å bevisstgjøre og trene studentene opp til å bli demokratiforkjempere? Får studentene nødvendig kompetanse til å se faget sitt i et samfunnsperspektiv og opplæring i å debattere kunnskapsbasert om viktige verdi- og samfunnsspørsmål?

Alle studenter trenger flerkulturell kompetanse og et globalt perspektiv for å kunne yte likeverdige offentlige tjenester eller samhandle internasjonalt i arbeidslivet. Internasjonalisering av høyere utdanning er et gjevt mål, men det har resultert i at mottak av internasjonale studenter og studentutveksling er mer verdsatt med mer ressurser enn rekruttering og ivaretagelse av bofaste studenter med utenlandsk bakgrunn, gjerne betegnet som minoritetsstudenter. Internasjonalisering hjemme handler om det globale perspektivet som alle studenter bør få del i, og minoritetsstudenter kan betraktes som en ressurs i den sammenhengen.

Høyere utdanning er bare vellykket hvis de som gjennomfører også får en jobb som tilsvarende deres kvalifikasjoner. Personer med innvandrerbakgrunn opplever større problemer enn andre i arbeidslivet, og kvinner henger gjerne litt etter menn i karriere og inntekt. Funksjonshemmede kan også oppleve å bli satt til side. Likestilling og diskrimineringsvern er lovpålagt, men fungerer ikke alltid like bra i praksis.

Hvordan kan utdanningsinstitusjonene bidra til en bedre overgang fra utdanning til arbeid for dem som møter størst hindringer? Å bli verdsatt i arbeidslivet gir tilhørighet og bidrar til et integrert samfunn. Dessuten gir foreldreutdanning og foreldres sysselsetting et godt utgangspunkt for neste generasjon.

Hvem skal vi lytte til?

Hvilket ansvar har høyskoler og universiteter for debatten om innvandring og minoriteter? Debatten preges ofte av myter og løse påstander. Lærer studentene å delta i samfunnsdebatten på en konstruktiv måte, med kritisk valg av kilder?

Innledning

Utdanningsinstitusjonene har et viktig samfunnsansvar, både som tunge aktører innen kunnskapsutvikling og -formidling til allmennheten, og ved å kvalifisere fagfolk til viktige posisjoner i forvaltning og politikk, et internasjonalt næringsliv og som utøvere av velferdsstatens yrker.

Fragmentert informasjon gjennom medier og offentlig debatt påvirker oss i større eller mindre grad, avhengig av egne fortolkninger og førkunnskaper. Fordommer og spekulasjoner på grunnlag av løse fakta er utbredt. Akademia kan bidra med mer dyptgripende kunnskap og refleksjon i den offentlige debatten om innvandring og minoriteter, ikke minst ved å utruste studentene med den kompetansen de trenger for å delta på en konstruktiv måte.

Tema som går igjen i debatten er ytringsfrihet, integrering, norske verdier og norsk kultur, islam og muslimer. Dette er tema som berører utdanningssektoren, og kommenteres derfor her.

I denne artikkelen vil jeg først ta for meg sider ved debatten, relatert til ytringsfrihet. Videre vil jeg behandle spørsmål om integrering og kultur og verdier. Jeg vil drøfte hva terroristfrykten har gjort med oss, og til slutt vil jeg forsøke å vise hvordan studenter kan være våre fremste demokratibærere.

Ekskluderende minoritetsdebatt

Debatten om innvandring, integrering og minoriteter har stort sett vært den samme i flere tiår, uten at det generelle kunnskapsnivået tilsynelatende har økt. Bruk av stereotyper og generalisering er utbredt når innvandringsspørsmål og grupper med utenlandsk opprinnelse diskuteres. Juridiske begreper og kategorier utformet av innvandringspolitiske eller statistiske hensyn brukes av alle på en ukritisk måte. Mediene dyrker konflikter og sensasjonspregede oppslag. Enkelte hendelser blir forstørret, mens andre forhold ikke berøres.

Blant de mer ekstreme debattantene er muslimer blitt det fremste hatobjektet. Også i 2013 ble for eksempel lederen av 17.mai-komitéen i Oslo utsatt for grove trusler, fordi han har et utenlandsk navn og er muslim. Inspirasjon hentes fra tilsvarende strømninger i Europa. De som uttaler seg positivt om det flerkulturelle samfunnet offentlig, utsettes for anonyme trusler og trakassering. Noen innvandrergupper får mye oppmerksomhet, mens andre blir oversett. Den mest omtalte gruppen har variert over tid, men somaliere har vært mye omtalt de siste åra, og da oftest med negative kjennetegn.

I medieomtale og kommentarer vises det gjerne til statistikk som viser høy arbeidsledighet blant somaliere, uten at dette settes i sammenheng med flyktningebakgrunn, kort botid, varierende kompetanse og diskriminering. Reportasjer om somaliske menn som tygger khat på kaféer i Oslo sentrum blir tatt som bevis på at «de» ikke vil jobbe. Alle de somalierne som jobber eller studerer og klarer seg bra til tross for mye motgang, blir ikke en del av det generelle bildet. Mange av disse bor også forskjellige steder i landet, og fanges ikke opp av riksmidlene.

Politikere setter ofte en standard. En kunne kanskje forvente noe større innsikt hos mange av dem. Etter 22.juli 2011 så det ut til at både politikere og andre tenkte seg litt mer om, men etter hvert er det meste blitt som før. Det fastslår også forsker Mette Wiggen i et intervju i bladet Utrop (02.05.13). Wiggen har fulgt den norske debatten fra Universitetet i Leeds i England, hvor hun er ansatt. Wiggen mener at innvandringsfiendtlige ytringer er mer stuerent i Norge enn andre steder hvor det er mer erfaring med innvandrere. Hver gang et valg nærmer seg, er det en tendens til at politikerne rører i velgernes fordommer, ifølge Wiggen.

Det hevdes at det må være lov å kritisere religion (les: islam) og innvandringspolitikk. Selvfølgelig skal det være lov, men kritikk må baseres på et minimum av kjennskap til det som kritiseres, og på saklig argumentasjon med et konkret innhold. Lettvinte påstander og negative karakteristikker uten noen begrunnelse kan ikke kalles kritikk. Kritikere bør kunne konkretisere hva de egentlig mener, og ta ansvar for mulige konsekvenser av sin tankegang.

Det er også forstemmende at folk med høyere utdanning målbærer myter og gjentar lettvinde påstander uten å stille spørsmål ved innholdet. Det skjer overraskende ofte. Burde ikke utdanning medføre et ansvar for å søke kunnskap før en uttaler seg? I dag er mye seriøs informasjon lett tilgjengelig. Hvor mange akademikere har interessert seg for denne debatten som et nedbrytende samfunnsfenomen?

Etter 22.juli er det blitt større åpenhet om det som foregår parallelt med offentligheten, og økt bevissthet om skadevirkningene. En ny debatt om ytringsfrihetens grenser og krav til ansvarlighet i en tilsynelatende grenseløs verden er påbegynt. Det er naturlig at dette blir et tema som hører til den dannelsen studentene får med seg. Det handler i sin ytterste konsekvens om hva slags samfunn vi skal ha.

Med ny kommunikasjonsteknologi allment tilgjengelig, er det blitt fri flyt av ytringer i mange slags kanaler. De riksdekkende og toneangivende mediene har åpnet for anonyme leserinnlegg på nettet, og for meldinger fra seere til debattprogrammer. Reflekterte innlegg tatt inn av en redaksjon skjemmes av ureflekterte, dårlig formulerte og ofte hatefulle kommentarer, særlig når temaet er innvandring og muslimer.

Å diskutere med anonyme personer er meningsløst. Samme person kan også framstå som flere. Anonymitet er ikke forenlig med den åpenheten det er enighet om å forsvare. Sosiale medier og private blogger gir også et bidrag til et sosialt klima hvor fiendebilder skapes og vedlikeholdes. Grundig dokumentasjon basert på fakta møtes bare med forakt av de mest fordomsfulle, for de mener å vite best. Det er til og med blitt hevdet at SSB jukser med innvandringsstatistikken, «for det er noe alle vet». De som skriver, slipper å stå til ansvar for sine ytringer.

Den siste tiden er det blitt mer oppmerksomhet om skyggesidene ved alle nettstedene hvor deltakerne kan dekke seg bak anonymitet. Allmenn tilgang til internett og egne blogger har åpnet mange rom for en ny type sosial kommunikasjon. Sosiale medier har mange positive sider, men kan også misbrukes. Her kan ekstremister og outsiders finne meningsfeller og følgesvenner - uten at de forstyrres av motargumenter.

Fra ord til handling

Psykiater Finn Skårderud har skrevet en kronikk om en samtale med psykologen Sherry Turkle, som har forsket på hvordan det digitale livet påvirker personlighet og identitet. Hun er nå bekymret over at den distanse som oppleves på nettet lett skaper en forråelse og aggresjon som oppstår i virtuelle grupper, fordi en unngår korrektiv fra virkeligheten hvor en møtes ansikt til ansikt. Raseri online er svært vanlig, for der svekkes hemninger. Men det skyldes ikke bare anonymitet, uttaler Turkle til Skårderud. (Aftenposten 25.09.11).

Filosofen Arne Johan Vetlesen har forsket på hatretorikk, og har skrevet boka *Evil and human agency* (2005). I et intervju etter 22.juli sier han at den farlige, hatefulle talen

kjennetegnes av at alle i en gruppe beskrives på samme måte. Individene kollektiviseres, alle må svare for den enes handlinger. Konkrete situasjoner settes inn i et historisk drama hvor truslene er overhengende. Alt er absolutt – med eller mot.

I motsetning til mange andre, mener Vetlesen at drastiske handlinger blir den logiske konsekvensen av slik hatretorikk, og at det er kort vei fra ord til handling. Vetlesen advarer også mot det han kaller ytringsfrihetsreduksjonisme – «idéen om at ytringsfriheten er det liberale samfunnets øverste verdi og at alt må vurderes opp mot den». (Morgenbladet 29.07-04.08.11, s.10).

I programmet *Brennpunkt* (NRK 1, 20.09.11) var sammenhengen mellom ord og voldshandlinger tema, og det ble spurt om mer åpenhet etter 22.juli også kan ha noen uheldige sider. Intervjuer med høyreekstreme viste at de nå har fått økt oppslutning og føler at de er blitt hørt.

En dansk ekspert på terrorisme, og særlig høyreekstremisme, ble intervjuet i dette programmet. Han hevdet at det er det samme som skjer før alle terrorhandlinger. Intellektuelle utformer og formidler idéer og konspirasjonsteorier, og sakte endrer de innholdet i begreper slik at det dannes fiendebilder blant mottakelige individer. Til slutt er det noen som føler seg kallet til å utføre handlingene som ordene leder opp til, slik det hadde skjedd samme sommer.

Men mange er medansvarlige gjennom utforming av og oppslutning om de forestillingene som leder til terrorhandlinger, ble det hevdet i Brennpunkt-programmet. Nå ser vi at «Fjordman» og andre fortsetter med å spre de samme teoriene som før, og de som har studert dette mener disse oppviglerne har flere tilhengere enn de fleste av oss liker å tro.

Hvem slipper til i debatten?

Ytringsfriheten er et gode det må vernes om. Men ytringsfrihet krever redelighet og personlig ansvar. Verdien av ytringsfrihet blir forringet hvis dette er en frihet som går på bekostning av andre sentrale verdier, som toleranse og respekt for medmennesker og menneskeverd. Medienes markedsavhengighet og ny kommunikasjonsteknologi krever at en ser faresignalene.

Andreas Skartveit har skrevet en reflektert kronikk om ytringsfriheten som *Vår nye religion* (Dagbladet 10.06.09). Han hevder at bruken av ytringsfriheten i en del sammenhenger tjener de sterkeste, mens svake grupper i samfunnets utkanter ikke blir hørt eller forsvart. Det er i alle fall åpenbart at de riksdekkende mediene ofte henvender seg eller

slipper til de samme taletrengte personene som bor sentralt, mens stemmene mot strømmen fra distriktene og fra miljøer utenfor de urbane kretser fra middelklassen ikke etterspørres.

De siste åra har en del yngre personer med minoritetsbakgrunn blitt aktive i samfunnsdebatten. Noen er politikere, andre er skribenter, artister eller næringsdrivende. Det er selvfølgelig positivt. Men siden det er nokså få som opptrer aktivt eller blir bedt om å uttale seg i riksmidlene, blir disse talspersonene ofte framstilt som representanter for innvandrere generelt eller for andre uensartede grupper som for eksempel muslimer.

Noen talspersoner er selvfølgelig reflekterte og i stand til å se ut over sitt eget. Men enkelte bruker sine personlige erfaringer som grunnlag for å uttale seg eller gi generelle råd om integreringstiltak. Dette kan tilsløre mangfoldet blant innvandrere og deres etterkommere, og underkjenne helt andre erfaringer og oppfatninger enn det talspersonen står for. De som kritiserer eget miljø og opptrer i mest mulig overensstemmelse med det som oppfattes som moderne og vestlig, omfavnes og framheves av både media og majoriteten.

Ulike stemmer bør slippes til for å få et sant bilde, selv om virkeligheten da blir mer komplisert og kan stemme dårligere med et ønsket bilde av minoritetene fra majoritetens side. Når de samme talspersonene går igjen, bør en huske at det finnes mange som ikke er blitt hørt. Kanskje trenger vi en påminnelse om at fordommer og rasistiske holdninger også finnes blant innvandrere og deres etterkommere.

De som har vært lenge i landet er ikke alltid positivt innstilt til nykommere som asylsøkere og flyktninger, særlig ikke hvis de selv har bakgrunn som arbeidsmigranter. De som har lang botid og er etablerte, rammes av den innvandringsmotstanden som får næring av asyltilstrømmingen. Derfor skal en ikke alltid omfavne uttalelser fra enhver talsperson fordi «de er jo innvandrere selv».

Markedsbasert ytringsfrihet

Mediene opererer i et marked. Høyt konfliktnivå og negative meldinger er bra stoff i dagens medieverden. Når noen har funnet en «godbit», flokker de andre seg rundt den for å vri mer ut av saken. Den samme spissformulerte nyheten eller påstanden blir stadig gjentatt, og befestes dermed som en endelig «sannhet». I tillegg kommer angrep fra de personlige meldingene. Rammer det en person, kan det bli en forfølgelse som går på helsa løs. Derfor kan det også ha sin pris å gå mot strømmen, selv om en bygger på dokumenterte fakta. De som dekker seg under retten til ytringsfrihet, gir ikke alltid andre den samme rettigheten.

De åpne kanalene kan dermed bidra til å *hemme* ytringsfriheten. Det som sjelden nevnes, er at medier som åpner for anonyme kommentarer og forsvarer dette med ytringsfrihet, også får inn mer annonseinntekter når økt trafikk på nettstedet gjør det mer attraktivt å annonsere der. Slik tjener de på anonymiteten.

Krenkelser av «de andres» forestillinger og uthengning av enkeltpersoner selger. Skal ytringsfriheten forsvares ved hjelp av krenkende ytringer? Hvor går grensen mellom hensynet til salg og seeropplutning og hensynet til ytringsfrihet? Det er vanskelig å tro på at ytringsfriheten i Norge må forsvares gjennom å trykke tegninger av Muhammed som gris, terrorist eller lignende. Da blir selve debatten om ytringsfrihet også en karikatur.

Som Marie Simonsen i Dagbladet skriver: «Karikaturene er blitt en besettelse både for muslimske land og Vesten. Hver side bruker dem som et symbol på hvor grensen går». Hvis en beveger seg ned fra barrikadene med høystemt lovprising av ytringsfriheten «inn i nettets mer vulgære utblåsninger, ... vekkes mistanke om at det slett ikke handler om et forsvar av ytringsfriheten, men et angrep på muslimer». Videre mener hun at det er andre konflikter som ligger under reaksjonene, mens karikaturene er et påskudd til å luften en større og farligere frustrasjon. «Vi burde diskutere andre ting», skriver hun. (Dagbladet, 02.10.10). Endelig en profilert medieperson som har forstått noe, og som har ryggrad til å si fra.

Kritikk av religiøse dogmer og undertrykkende praksiser kan være på sin plass. Det finnes nok av tilfeller hvor ytringsfriheten bør forsvares for å ivareta menneskeverdet, også i de mørke krokene her i landet og i vår del av verden. Men kritiske ytringer behøver ikke være hånende og krenkende. En kan ikke vente å bli møtt med respekt hvis en ikke viser respekt selv.

Når også saklig kritikk blir møtt med hån og trusler, har vi fått et debattklima som ikke har noe med ytringsfrihet å gjøre. Den svenske forfatteren og journalisten Mustafa Can har hevdet dette under tittelen «De intellektuelles ansvar», som en kommentar til den sjikane den danske forfatteren Carsten Jensen er blitt utsatt for etter at han kritiserte det fremmedfiendtlige sosiale klimaet i Danmark: «...det (har) sjelden vært så skammelig å være annerledes som i denne toleransens tidsalder» (Samtiden, 2/2010, s. 42).

Den fiendtlige retorikken har fått utvikle seg enda mer i en del andre land, ikke minst i Danmark. Men det trengs en innsats for å motvirke en slik utvikling. Nylig har vi sett oppblomstring av høyreekstremisme med angrep på minoriteter og tilløp til rasisme både i

USA, Tyskland og Sverige. Danmark og Nederland har gått foran. Retorikken får lett smitteeffekt hvis grensene for toleranse og saklighet flyttes.

I de kommende avsnittene vil jeg drøfte nærmere spørsmålet om integrering, ut fra en oppfatning om at integrering omfatter alle.

Integrering - en toveis prosess

Integrering er et vanskelig og mangetydig begrep som er blitt politisert og ofte misforstått og misbrukt i innvandringsdebatten. I artikkelen om *Utdanning til et integrert samfunn* er min definisjon slik: «Et integrert samfunn utgjør et fellesskap basert på likeverd, hvor mennesker med ulik grad av funksjonsdyktighet og forskjellige identiteter eller kjennetegn kan føle tilhørighet.»

I offentlig forvaltning måles graden av integrering av innvandrere gjerne i levekår og deltakelse i utdanning og arbeid. Statistiske undersøkelser og annen forskning viser et positivt bilde av innvandrere når en ser på utviklingen over tid, og over generasjoner. Til tross for dette gjentar politikere og kommentatorer stadig at «integreringen er mislykket».

Når integrering av innvandrere diskuteres, framstilles «innfødte» nordmenn ofte som mer homogene enn de faktisk er. En forestilt homogen majoritet settes opp mot innvandrere som en homogen minoritet, og dermed som «vi» og «de andre». Skoler med et mangfold av elever med bakgrunn fra hele verden omtales som «ghetto-skoler», som om skolen var dominert av en enkelt etnisk gruppe.

Et integrert samfunn må omfatte alle, ikke bare innvandrere. Det finnes mange ulike subkulturelle miljøer og grupper uavhengig av innvandring i Norge, og noen er mer lukkede enn andre. Tilknytningen og identifikasjonen med storsamfunnet varierer blant «innfødte» nordmenn, både individuelt og gruppevis.

Det kan være vanskelig å ta inn over seg at integrering dreier seg om en toveis prosess, som også krever at majoriteten tilpasser seg et samfunn med nye folkegrupper. Inkludering kan være et mer fruktbart begrep i mange sammenhenger. Det er en forutsetning for god integrering at majoriteten anstrenger seg for å behandle innvandrere og deres barn på en likeverdig måte.

Da en stor gruppe bosniere kom til landet tidlig på nittitallet, slapp de lang ventetid før de fikk oppholdstillatelse. Ut fra egen erfaring med bosetting av flyktninger, er det klart at

bosnierne ble mottatt av folk flest med langt større åpenhet enn andre grupper fordi de var europeere. Det er nok en viktig grunn til at det har gått bra med de fleste av dem, selv om de kom fra et samfunnssystem som var nokså forskjellig fra det norske.

Stigmatisering

En må regne med at graden av integrering blant innvandrere vil variere alt etter deres egne evner og ikke minst hvordan de blir møtt både i storsamfunnet og lokalt der de bor. Det er for eksempel godt dokumentert at afrikanere og deres barn opplever mer diskriminering enn østeuropeere, og det foregår for tiden en stigmatiserende medieomtale av somaliere og muslimer som kan påvirke selvbildet til barn og unge.

Noen minoriteter henges ut mens andre forblir usynlige. Når somaliere har vært mest brukt som eksempel på mislykket integrering de siste åra, skyldes det antakelig at de generelt har lav sysselsetting og dessuten er muslimer. De er også synlige på grunn av sin hudfarge. At den lave sysselsettingen også skyldes kort botid og dokumentert diskriminering, blir sjelden tatt i betraktning. Tamiler fra Sri Lanka og vietnamesere får lite oppmerksomhet, for de har lang botid og høy deltakelse i jobb og utdanning. Dessuten er de ikke muslimer. Er det dermed sikkert at de er bedre integrert sosialt?

Gerhard Helskog (2008) har skrevet en debattbok basert på en rundreise i USA, hvor han har møtt tilfeldige somaliere som har vært i jobb. Uten noen form for dokumentasjon og med en åpenlys beundring for det amerikanske samfunnet, har han kommet fram til at somalierne lykkes mye bedre hvis de ikke får sosialhjelp men er nødt til å jobbe for å overleve. Dette er en lettvin, men populær påstand, og som journalist fikk Helskog bred dekning av boka. At USA velger ut de mest ressurssterke, at mange kan noe engelsk fra før, og betydningen av lengre botid, problematiseres ikke.

I en masteroppgave undersøkte Jennifer Moore Goff hvordan det faktisk står til med somaliere i hennes hjemstat Minnesota. Hun fant at mange riktig nok har jobb, men at dette er lavtlønte jobber som det knapt går an å leve av, og at slike jobber i lengden førte til et liv i varig fattigdom. Mange er også arbeidsledige, til tross for manglende velferdsstøtte og behov for å jobbe. Selv om det også finnes en del suksesshistorier, fant Goff at over halvparten av somalierne i denne staten lever i fattigdom. Når kravet er «sink or swim», er det mange som synker, skriver hun (Goff 2010).

Etnifisering av sosiale problemer

Engebrigtsen og Fuglerud (2009) har utgitt en rapport om tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge. De innleder med en kommentar til den pågående integreringsdebatten, og er særlig kritiske til politikernes diskusjoner. Det er på tide å komme bak slagordene og forholde seg til den sammensatte virkeligheten, mener de.

Vi må forstå at det kan finnes ulike måter å være integrert på, og at ulike grupper befinner seg på forskjellige stadier i en langvarig prosess. Det er en tendens til å kople dårlige levekår blant innvandrere til deres kulturbakgrunn, hevder disse forskerne. Men internasjonal forskning viser at frigjøring fra egen kulturbakgrunn ikke nødvendigvis er den beste veien å gå. Et etnisk nettverk og sterk familietilhørighet kan tvert imot gi styrke til å mestre hindringer underveis og lykkes med høyere utdanning og sysselsetting, ifølge denne boka. Tamilsk ungdom er et eksempel på dette.

Som bevis på «den mislykkede integreringen» brukes gjerne noen bydeler på østsiden av Oslo hvor det er en stor konsentrasjon av innvandrere og deres etterkommere. Det er i disse bydelene det finnes størst tilbud av rimelige leiligheter, så boligpolitikken bidrar til en sosial deling av byen med store forskjeller i levekår og andel minoriteter. Både levealderen og utdanningsnivået er lavere her enn i bydeler hvor de mer velstående bor. Skillet mellom øst og vest i byen har ikke oppstått med innvandrerne.

Dette er drabantbyer hvor det også er mangel på møtesteder som grøntarealer med sitteplasser, forsamlingslokaler, kaféer, bibliotek og lignende hvor beboerne kan omgås i det offentlige rom og arrangere felles tilstelninger. Infrastrukturen i Oslos drabantbyer er forsømt, noe som omsider er erkjent gjennom satsingen på å rette opp noe av dette i Groruddalen. Majoran Vivekananthan, redaktør i *Utrop*, har kalt debatten om integreringen i Oslo for «etnifisering av sosiale problemer» (*Vestkantghettoen*. Klassekampen 11.09.10).

I land med lengre innvandringshistorie over flere generasjoner, legges det mindre vekt på etnisitet og innvandrerbakgrunn, men mest på sosial bakgrunn og andre kjennetegn når det gjelder deltakelse i utdanning og arbeid. Det er å håpe at vi også kan bli mer opptatt av betydningen av sosiale forhold og mindre av etnisk opprinnelse etter hvert som andre og tredje generasjon med utenlandsk opprinnelse vokser til.

Det betyr ikke at en skal overse språklige eller andre utfordringer knyttet til innvandring, men ensidig problemfokus og generalisering medfører at grunnleggende sosiale problemer blir oversett, mens innvandring i seg selv blir oppfattet som det egentlige

problemet. Siden Oslo er så dominerende i beskrivelsen av den norske virkeligheten, både fra politikere og gjennom mediene, kommer det lite fram at situasjonen er annerledes og mer mangfoldig i resten av landet.

Dårlig økonomi er en hindring for integrering uansett bakgrunn. Barn fra familier med dårlig økonomi kan for eksempel bli forhindret fra å delta i en del aktiviteter og tilbud fordi det koster, om ikke annet så i form av transport. Enkelte kommuner har gått foran ved å gi barn fra fattige familier et adgangskort til sportslige og kulturelle aktiviteter som de ellers ikke hadde fått delta på. Det er ikke vanskelig å forstå hva dette kan bety for disse barna.

Bidrar skolen til integrering?

Lavere karakternivå ved skoler med høy andel elever med minoritetsbakgrunn skyldes at innvandrerforeldre generelt har lavere utdanning enn gjennomsnittet hos resten av befolkningen, og lav foreldreutdanning gir utslag i dårligere karakterer hos alle elever uansett bakgrunn. Dette viste en undersøkelse fra UiO på oppdrag fra Oslo kommune: «*Skolesegregering – et problem?*» (Omtalt i Aftenposten 10.09.10 og 11.09.10). Det er også slik at mange innvandrere bor i områder med relativt billige boliger, og i disse områdene er også utdanningsnivået lavere enn gjennomsnittet blant alle innbyggere.

Ulik foreldreutdanning er en vesentlig årsak til at elever presterer ulikt og fullfører i ulik grad. Mye hadde vært vunnet hvis skolen ble bedre til å utjevne slike forskjeller. Det handler ikke minst om å håndtere annerledeshet slik at elevene opplever likeverd og inkludering, selv om de er forskjellige på ulike vis. Når alle barn med utenlandskfødte foreldre omtales som minoritetsspråklige i skolesammenheng, uten at deres språkferdigheter er undersøkt, blir en høy andel av disse barna ved enkelte Oslo-skoler beskrevet som et stort problem.

Men denne framstillingen avspeiler ikke den reelle språksituasjonen, for mange av disse barna har norsk som førstespråk eller er tospråklige. Hvis minoriteters annerledeshet oppfattes som en hindring for integrering, kan dette hindre utviklingen av nye kollektive identiteter i skolen, mener Engebriksen og Fuglerud (2009).

Skolen, og dermed lærerutdannerne, har derfor et stort ansvar for integreringsprosessen. Det er utdanningsinstitusjonene som må ta ansvaret for å bygge opp og formidle den kompetansen som fagfolkene trenger. Dette temaet er drøftet nærmere i artiklene *Mangfoldskompetanse for profesjonsutøvere* og *Utdanning til et integrert samfunn*.

Minoritetsungdom vil delta

Utdanning er nøkkelen til sosial mobilitet og deltakelse i samfunnet på linje med majoritetsbefolkningen. I artikkelen om hvem som tar høyere utdanning, er det dokumentert at unge med innvandrerforeldre satser på en karriere gjennom utdanning og forbedrer sin situasjon betydelig i forhold til foreldregenerasjonen. Dette er det beste kriteriet på god integrering. Det står ikke på viljen hos de unge, men det er et faktum at de møter noen ekstra hindringer, ikke minst på arbeidsmarkedet.

Storbystipendiatene Heidi Biseth og Bengt Andersen ved HiOA imøtegår påstander i mediene om minoritetsungdom som sosialt marginaliserte, segregerte og med avvikende verdier. Dette stemmer ikke med den forskningen disse to har utført i Oslo, hvor andelen er høyest i landet. De fleste unge med minoritetsbakgrunn lever normale liv og ser seg selv som selvfølgelige medlemmer av storsamfunnet. Generalisering ut fra noen enkeltindividens atferd er uheldig, mener disse forskerne. Det finnes forskjeller, men de handler like mye om klasse som om etnisitet og religion. (HiO-Nyt,t 23.02.10).

I det kommende vil jeg gå nærmere inn på spørsmålet om kultur og verdier.

Det forestilt norske

«Når blir jeg norsk?» spurte journalisten Rimi Iraki i et debattinnlegg i Aftenposten (19.09.10). Å være integrert på alle måter og norsk statsborger med norsk som førstespråk er åpenbart ikke nok til å bli regnet som norsk. Forventningene blant folk er gjerne at innvandrere skal oppfylle *det forestilt* norske. En ser bort fra at det heller ikke er alle nordmenn som oppfyller dette idealet. De som er avvikere blant etniske nordmenn betraktes som individer en må gjøre unntak for. Innvandrere omtales gjerne som en ensartet gruppe, og stemples etter noen som skiller seg ut. Det er også et problem at det ikke alltid skiller mellom bosatte innvandrere og utlendinger, særlig i omtale av kriminelle.

Norske verdier og kulturspørsmål dukker ofte opp som tema for utspill om innvandring, hvor det hevdes at innvandringspolitikken og «den mislykkede integreringen» undergraver norsk kultur. «Det norske» framstilles som en idealisert virkelighet, hvor alle nordmenn har de samme gode verdiene og et levesett som «de andre» bør ta etter. Dette går også igjen i mange folkelige ytringer.

Et eksempel er mediernes oppslag om det såkalte muslimske «moralpolitiet» på Grønland i Oslo. Ved å bruke et begrep som «moralpoliti», forstørres saken av mediene og får økt oppmerksomhet. Det er for det første typisk at det som skjer i Oslo får stor oppmerksomhet. For det andre ville nok både kristne og ikke-troende mange steder i landet ha reagert på at to menn sitter og kysser hverandre på en kafé. Antakelig ville det ikke ha skjedd på mindre steder, for sosial kontroll er et kjent fenomen i by og bygd der alle kjenner alle. Forfatter og bonde Dag Herbjørnsrud fra Heddal uttalte i et portrettintervju i Klassekampen (20.07.13), at «de som snakker om moralpoliti på Tøyen, de har ikke vært på Heddal».

Den sosiale kontrollen på små steder eller i små miljøer her i landet rammer gjerne dem som bryter grenser og skiller seg ut på en eller annen måte. Fordømmelsen utøves uangripelig men effektivt gjennom sladder og utestenging. Offisielt er nå kampen for homofiles rettigheter vunnet, mens homofobien i muslimske miljøer fortsatt er sterk. Men fordømmene er nok ikke utryddet i befolkningen, selv om de som bor i større byer tror det. Fordømmelsen gis gjerne en religiøs begrunnelse i kristne miljøer.

Mangfoldet på godt og vondt underkommuniseres, både blant minoriteter og majoritet. Det er stor variasjon i levemåte og livsstil her i landet, og alt kan ikke kalles sunt eller attraktivt. Vi overser negative trekk ved det samfunnet vi selv mener vi er en del av. Snart må vi kunne innse at likheter og ulikheter ikke alltid følger skillelinjer etter etnisk opphav eller religiøsitet.

Kultur er ikke noe statisk, men gjenskapes stadig under påvirkning av økonomiske og materielle forhold, levekår og teknologi. Hele verden er på nett og globaliseringen vever verden sammen, krymper avstander og sprer innflytelse fra mange kanter. Innvandrere nyskaper en type eksilkultur i møte med de dominerende trekk i lokalsamfunnet og det norske storsamfunnet, slik det fortoner seg for dem.

En oppkonstruert kamp

Daværende parlamentarisk leder i Senterpartiet, Slagsvold Vedum, hadde høsten 2010 et klarsynt debattinnlegg om disse spørsmålene, hvor han hevdet at debatten om trusselen mot norske verdier er en oppkonstruert kamp. Vedum minner om de folkelige motkulturene i Norge som er historiske inspirasjonskilder fram mot EU-kamp og dagens «solidariske samfunn på lag med naturen». Våre verdier er en referanseramme som fornyes gjennom anerkjennelse av flere. «Den føleribaserte og uklare jakten på norske verdier, tilslører

politikkens motsetninger», skriver han, og viser til at den samme debatten foregår i resten av Europa.

Når majoriteten mangler svar på kriser i økonomi, klimakriser og svekkede sosiale sikkerhetsnett, skapes fiendebilder. «Frykten gir sosial tilhørighet, offerrollen trøst». Svake minoritets- og majoritetsgrupper spilles ut mot hverandre. Dette er også kjent fra historien, minner Vedum om.

Men mistenksomhet og gruppetenkning tilhører ikke de verdier vi bør ta vare på. Vi som er opptatt av rettferdig fordeling og et samfunn basert på likeverd, bør ikke la oss rive med av en debatt som gjør skam på den historiske arven som har formet Norge, skriver Vedum. Han mener at den største trusselen mot vår arv og våre verdier er det markedsliberale samfunnet der politikken abdiserer. (*Oppkonstruert kamp*, Aftenposten 05.09.10).

Når politikere og andre med innflytelse på samfunnsutviklingen er mest opptatt av kultur og verdier, forsømmer de ofte spørsmål om samfunnsforhold som påvirker oppvekst og levekår hos ulike deler av befolkningen. Ved å begrunne ungdomsopprør med en kriminell kultur og skylde på innvandring, unnslipper politikerne sitt ansvar for sosialpolitikk, sysselsetting og boligmiljø.

Endringer som skyldes globalisering, teknologisk utvikling, velstandsutvikling og oljeøkonomi blir oversett. Gjennom et konfliktpreget og nærgående mediebilde som strømmer mot oss, kan tilværelsen oppleves som komplisert og utrygg. I arbeidslivet og ellers kreves evne til omstilling. Da kan det være fristende å peke på økt innvandring som årsak til endringene, i stedet for å innse at migrasjon er en følge av globalisering og internasjonale forhold hvor Norge er en part. Det er ikke noe vi kan velge bort. På grunn av et dominerende problemfokus, rettes det lite oppmerksomhet mot hva det norske samfunnet har tjent på innvandring i form av arbeidskraft på områder hvor det ikke har vært andre til å fylle behovet.

En følelse av maktesløshet og økende ulikhet kan skape en lengsel etter et trygt og tradisjonelt samfunn uten særlig inngripen ovenfra eller utenfra. Behov for en helterolle og makt kan også være en drivkraft for å skape et virtuelt rom hvor en kan få tilhengere. Noen få kan gå videre fra ord til handling når de føler at de har støtte for sin tankegang. Som vi har sett, dyrker enkelte en utopisk drøm om etnisk renhet, slik andre dyrker religiøs enhet og renhet, som noe det er verdt å ofre mye for. Gruppetenkning og generalisering uten hensyn til individer og menneskeverd er en forutsetning for en slik villfarelse.

Sekularisering og religiøsitet

Siden sekulariseringen er dominerende her i landet, ikke minst blant eliten, har vi lett for å oppfatte særlig muslimer som religiøse og overse religiøsiteten i samfunnet for øvrig. Mange religioner er representert blant innvandrere, men det legges det mindre vekt på. Langt fra alle er spesielt religiøse, selv om de har en viss tilknytning til en religion.

Det finnes en hel flora av lokale kristne menigheter og sekter i Norge. I noen lukkede kristne miljøer utenfor statskirken lever folk etter egne regler, uten at det stilles spørsmål ved manglende likestilling og andre forhold som på mange måter bryter med det som populært regnes som norske verdier og den norske levemåten. Den katolske kirken er sjelden framme i lyset, og overgrepssaker som har pågått i mange år er ikke blitt avslørt for nå. At den katolske kirken i Norge også driver med demonutdrivelse er antakelig lite kjent, men ble tatt opp i programposten *Sånn er livet* (NRK P2, 22.09.10).

Nyreligiøsiteten finner ulike former, og mange unge er åpne for religiøsitet. Dette gir blant annet utslag i økt søkning til bibelskoler. Varme hender og andre former for helbredelse som gjerne regnes som overtro når det forekommer andre steder, har fortsatt oppslutning. Humanetikerer Didrik Söderlind har oppsøkt ulike kristne trossamfunn omkring i landet for å finne ut hva kristendom i Norge er i dag.

På spørsmål om isolering fra storsamfunnet, forteller Söderlind at medlemmer av noen trossamfunn bare forholder seg til medier som deler deres syn på verden og driver egne skoler. Ellers nevner han at en ofte glemmer at mange innvandrere er kristne, og de setter også sitt preg på enkelte trossamfunn. Det mest overraskende for Söderlind var at det finnes så mange måter å være kristen på. Han har utgitt ei bok på grunnlag av sine besøk, kalt *Kristen-Norge* (2010).

Tradisjonell kristendom står fortsatt sterkest i Rogaland og Agderfylkene. Ellers er det store forskjeller mellom regionene. Religiøsiteten har alltid vært der, men nå i langt mer frigjorte former enn før. Skillet mellom praktiserende kristne og ikke-religiøse er mindre tydelig, og sekulariseringen har gått raskt i takt med overflodssamfunnet. Sekulariseringen fortsetter, men ikke i samme tempo som før. Dette ifølge en rapport kalt «Religion i dagens Norge», fra Stiftelsen Kirkeforskning (2010). Dialogmøtene på tvers av religioner som særlig foregår i Oslo, kan tyde på at religiøse mennesker føler de har mye felles uansett religion.

Ekstrem kropps fiksering

Tradisjonelle verdier knyttet til levemåte, omgangsformer og livsstil er i rask endring uavhengig av innvandring. En som ser uheldige utslag av moderniteten, er psykiateren Finn Skårderud. Han sa i *Verdibørsen* (NRK P2, 24.07.10) at vår tid er preget av en ekstrem kropps fiksering, faktisk mer enn vi er klar over. Han mener vi lever i en flytende global virkelighet, hvor identiteten går i oppløsning. Kroppen er fast, og vi bruker den til å få orden og uttrykke kontroll. Gjennom kroppen forteller vi oss selv og andre hvem vi er.

Dette behovet er kommersialisert gjennom alle spa-tilbudene, helsestudio, sminke, tatovering, kokebøker, slanking, plastisk kirurgi med mer. Skårderud kalte dette «konsumkroppen», og synes det er trist at vi er så fanget av vårt kroppsprosjekt. Kroppen skal ikke lenger bare være tynn, men også hard, sa han. Den trente kroppen er et ideal, og særlig eliten blant menn bruker Birkebeineren som uttrykk for prestasjon og effektivitet, ifølge Skårderud.

Kaster vi et blikk på motene, kvinnebladene og reklameplakatene, ser vi mye nakenhet og kvinnekropper som objekter. Som 70-tallister må vi undres på hvor idealene fra likestillingskampen ble av. Er dette uttrykk for individuell frihet, eller er unge (og eldre) kvinner fanget i sin «konsumkropp»? Hvilke norske verdier bygger dette på? I boka *Generasjon sex*, har Hanne Helseth (2012) skrevet om unge jenter og kvinner som opptre mest mulig lett-kledde og legger ut bilder av kroppen sin på nettet. I en tidligere kronikk kalt *Tre råd til generasjon sex* skriver hun:

«Det er en helt bestemt type kroppsideal og en pornografisk estetikk som dominerer. Det får konsekvenser. Det ligger ikke bare makt i å spille på sex - det kan også skape avmakt. Generasjon Sex trenger ikke flere skjønnhetstips, men råd om hvordan de skal håndtere en stadig mer seksualisert kultur». (Dagbladet 28.08.10).

Jakten på en identitet

Hvordan kan vi konstruere en identitet og beholde vår integritet i en tid hvor mye av det som før var fast nå er i endring, og valgmulighetene virker ubegrensede? Samtidig gjelder det å holde seg inne med de toneangivende og leve opp til de rådende idealer, ikke minst for å gjøre en karriere eller være populær.

Dette er et sentralt spørsmål for mange unge, og kanskje også for en del eldre voksne. Det er ikke minst viktig for dem som har en migrantbakgrunn. Identitetsarbeidet og selvbildet kan bli skadelidende hvis gruppen en tilhører stigmatiseres gjennom negative stereotyper og mytespredning i det offentlige rom. Det er det samme om det gjelder homofile, alenemødre, samer eller somaliere.

Det finnes ikke bare én måte å være norsk på. De fleste moderne mennesker har sammensatte identiteter, og sammensetningen kan endres underveis med nye erfaringer og personlig utvikling. Kollektivene vi tilhører, enten det er familien, menigheten, bygda, vennegjengen eller en profesjon, gjenspeiler hvem vi er eller vil være. Mange nordmenn har spesiell tilknytning til et sted eller et landskap. Det har ikke nødvendigvis urbane mennesker som har flyttet mye, så de må bygge sin identitet på noe annet enn geografi. Det gjelder også innvandrere. Å være muslim kan være et slikt identitetsmerke som gir tilhørighet, uten at det behøver å bety at en er praktiserende.

Mediene spiller en rolle i konstruksjonen av identitet. Det mener studieleder Anne Fogt ved journalistutdanningen, Høgskolen i Oslo og Akershus, på grunnlag av en undersøkelse om minoritetsstudenters nyhetsvaner. Disse studentene følger norske nyheter, men delvis også nyheter fra sitt opprinnelsesland. De har en blandet identitet. Mediene er for fokusert på det norske og for lite på verden utenfor, ifølge Fogt (HiO-rapport 2008:5).

Her kan det tilføyes at riksmidlene også er ganske Oslo-dominerte, og for lite opptatt av landet for øvrig. Innflyttere abonnerer ofte på hjemstedets lokalavis og føler en blandet tilknytning til opprinnelig hjemsted og tilflyttet bosted hele livet. Hvis blikket snus, kan en stadig finne paralleller som gjør de vi kan oppfatte som annerledes mer lik oss selv.

I det følgende vil jeg drøfte hva terrorfrykten har gjort med oss.

Fiendebilder

Etter 11.09.01 ble muslimer og islam et stort tema, knyttet til terrorisme og undertrykking. Storpolitiske hendelser, vold og uro i visse områder av verden og terrorhandlinger relativt nær oss, skaper fiendebilder av muslimer generelt og kobles til dem som bor i Norge. De moderate som utgjør flertallet blir usynlige, de mest ekstreme blir representanter.

Mangfoldet blant muslimer er like stort som det er blant kristne, fra de konservative og strengt praktiserende til de som bare oppfatter religionen som en del av sin bakgrunn.

Nasjonal og kulturell bakgrunn er også svært ulik blant dem, enten de er praktiserende religionsutøvere eller har bakgrunn fra land med muslimsk dominans.

Det er typisk for utspill fra innvandringsmotstandere at det brukes mangetydige begreper som multikulturalisme og flerkulturelt samfunn uten konkretisering av hva en legger i dette. Også politikere skaper fiendebilder gjennom falske og ubestemmelige anklager og demonisering. En framtreddende Oslo-politiker har hevdet at det sterke innslaget av minoritetsbarn i enkelte bydeler i Oslo fører til «muslimsk enfold». Han burde vite at disse barna har bakgrunn fra flere forskjellige religioner, også kristendom. De fleste familier med muslimsk bakgrunn lever dessuten vanlige hverdagsliv.

Multikulturalisme er en politisk ideologi eller filosofi med mange varianter som blir mye diskutert, og det kan være en fordel om flere får kjennskap til denne diskusjonen. En grei og jordnær innføring kan en få på norsk i *Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser*, med artikler i tilknytning til norsk minoritetspolitikk (Puntervold Bø, red. 2011).

Ingen kunne forutse handlingene 22.juli 2011, men tiden er inne til å innse at spredning av fiendebilder er skadelig og kan ha uante konsekvenser. «Mange ulike aktører har bidratt til å nære forestillingene om at innvandring og islam er dagens største samfunnstrussel. Derfor er det en oppgave for hele samfunnet å bidra til at fakta skilles fra myter, og at man unngår misvisende generaliseringer». Det skrev Sten Inge Jørgensen i en analyse av høyreekstremisme i Morgenbladets utgave etter terrorangrepet (29.07.11-04.08.11).

Islamofobi og høyreekstremisme

Mens han arbeidet med en masteroppgave, utgav Olav Elgvin en blogg kalt *Muslimprosjektet: På jakt etter virkeligheten blant norske muslimer*. «En del i Norge har begynt å frykte islam og muslimsk innvandring. Er muslimer slik mange frykter? Det ønsket jeg å finne ut av. I flere måneder har jeg besøkt muslimske menigheter og intervjuet muslimer, og i perioder bodd hos en muslimsk familie». På bloggen sin beskriver han blant annet det mangfoldet han har funnet blant dem som oppfatter seg eller oppfattes som muslimer.

I en kronikk i Aftenposten kalt *Under radaren* (03.08.11) skrev Elgvin at bloggen i perioder ble et konstruktivt møtested mellom personer med ulikt ståsted. Men når VG Nett lenket til bloggen, kom en strøm med hatefulle kommentarer om islam og muslimer. Etter 22.juli 2011 har det slått ham at politi og journalister som tok kontakt, overså alle de ekstreme meldingene på bloggen fra antiislamske nordmenn. Politiet var interessert i ekstreme muslimer, og journalister jaktet på konfliktstoff som kunne kobles til Islam.

En del av forklaringen kan være at det finnes ganske mange som sympatiserer med deler av verdensbildet til de militante islamkritikerne, mener Elgvin. Heretter må radaren være innstilt mot oss selv også, ikke bare mot trusselen fra dem «der ute». Kravet til dem som vil være legitime aktører må være at de ikke framstiller muslimer i militante former eller som en eksistensiell trussel. Men det er ikke nok å fordømme. «Man må også forstå – og prøve å forandre». Det gjelder uansett hvilken ideologi eller religion som utnyttes til hatefull retorikk og/eller voldelige handlinger, skrev Elgvin i sin kronikk.

Trine Skei Grande fra Venstre mener vi ikke har reagert på samme måte på muslimhetsen som omgir oss, som vi gjør når det gjelder annen diskriminering eller krenkelser. I en kronikk kalt *Stueren rasisme* (Aftenposten 14.05.11), skrev hun at:

«Islamofobi er i ferd med å bli en stueren form for rasisme, og ikke la noen fortelle deg at dette er religionskritikk. Islamofobi handler om kunnskapsløshet, fordommer og skremsepropaganda, og om å fremstille muslimer som fremmede og farlige».

I en kronikk etter terrorangrepet kalt *Den stuerene debatten* (Aftenposten 10.08.11) forteller Grande at hun etter kronikken i mai mottok brev og e-poster «som var så ekstreme at de får terroristens såkalte manifest til å blekne». Derfor orket hun ikke ta til motmæle da. I den siste kronikken oppfordrer hun alle til å ta et ansvar for å forhindre at ytterliggående holdninger sprer seg.

Når politikere utnytter fremmedfrykt og muslimhat til stemmesanking, for eksempel ved å advare mot *snikislamisering*, slik Frp-leder Siv Jensen gjorde i en landsstyretale i februar 2009, bidrar det til å legitimere de islamofobe holdningene hos deler av befolkningen. Heldigvis gikk noen av de mest markerte innvandringsmotstanderne etterpå offentlig ut og sa at de vil moderere språkbruken heretter.

Journalist Øyvind Strømmen har spesialisert seg på europeisk høyreekstremisme, og har skrevet flere kronikker i Klassekampen og Morgenbladet om dette etter 22.juli. Han skriver at det lenge har vært en fare for vold fra den kanten, selv om det er blitt oversett. Men ifølge ham er den største trusselen det snikende islamhatet, for det har et mer vidtrekkende potensial.

«Islamhatet sniker seg, i pene, tilsynelatende spiselige former, innover mot sentrum i norsk politikk, og blir også plukket opp på venstresiden som ser på seg selv som gode internasjonister». Det viktigste vi kan gjøre med dette hatet, er å konfrontere det når vi

kommer over det. Det er en del av frihetens pris, mener Strømmen (Morgenbladet 23.-29.sept.2011).

Mer kunnskap om høyreekstremisme kan en få av å lese ei bok av Anders Ravik Jupskås (2012). I et intervju i Aftenposten (09.02.12) ble forfatteren spurt hvem som burde lese denne boka. Foruten vanlige interesserte lesere, mente Jupskås at den kunne være nyttig for journalister, for de kan trenge et litt mer presist begrepsapparat. En annen aktuell bok med artikler om ulike sider av den voksende høyreekstremismen i Europa, er redigert av Sørensen, Hagtvedt og Steine (2012).

Konspirasjonsteorier og løgner

Kunnskap er det beste virkemiddelet til å motarbeide islamofobien og få en mer redelig debatt, også om religion. I en kronikk kalt «Gjør deg kjent med islamofobien», viser Cora Alexa Døving fra Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter til noen sentrale bøker som beskriver en type virtuell verden hvor endetiden er nær, gjerne kalt *Eurabia*. Gruppepolarisering med «de» og «vi»-tenkning står sentralt i disse forestillingene. (Aftenposten 07.08.11).

Tankegods fra konspirasjonsteoriene har fått innpass langt utenfor de høyreekstremes kretser ifølge Morgenbladet, som hadde *Eurabia* som tema 19.-25.08.11. Disse teoriene spres gjennom nettstedet og publikasjoner av enkeltpersoner som har tilhengere både i Norge og andre land. Islamforsker Utvik ved UiO avviser teoriene som tøv overfor Morgenbladet. Men ingen akademiske miljøer i Norden har studert *Eurabia*-miljøet, hevdes det i samme utgave. Derfor er deres bruk av historiske konstruksjoner og løsrevne fakta ikke imøtegått.

På spørsmål fra Morgenbladet, uttalte den svenske religionshistorikeren Gardell at han ser likhetstrekk mellom disse teoriene og forestillingen om en jødisk verdenskonspirasjon før andre verdenskrig. Teoriene er ukjente for de fleste, men er blitt popularisert av bloggere som Fjordman. Dermed har forenklete forestillinger spredt seg slik at også skribenter og politikere «begynte å oppfatte hver muslim som representant for et enhetlig, tidløst og negativt ladet kollektiv av muslimer», sa Gardell.

Her i landet har Lars Østby fra Statistisk sentralbyrå gjentatte ganger forsøkt å tilbakevise myter ved å forklare hvilke fakta deres tallmateriale viser. Forestillingen om at muslimer vil bli i flertall i framtida, imøtegår han i Morgenbladet 26.08-01.09.11. Det er ikke slik at alle innvandrere fra muslimske land er muslimer, og mange har bare en muslimsk bakgrunn uten at de dyrker sin religion. Det vil også gjelde en del av etterkommerne av

innvandrereforeldre. Men selv om en også regner med alle disse, er prognosen ca. 7 prosent av befolkningen i 2030, ifølge Østby. Etterkommere av innvandrere får ikke flere barn enn majoriteten i gjennomsnitt. Det gjelder også muslimer. Storparten av innvandrene som kommer nå, er heller ikke muslimer.

Østby viser også til det amerikanske forskningssenteret Pew Research. I Morgenbladet (10.-16.2.12), opplyses det at Pew Research nettopp har meldt følgende fakta om muslimer i Europa: i dag utgjør de 6 prosent, i 2030 vil de utgjøre 8 prosent. Det er kristendommen som ekspanderer og har absolutt flest tilhengere i verden.

Pragmatiske muslimer

En kommentator i Aftenposten som bor øst i sentrum av Oslo, med utsyn til en moské, har beskrevet hva hun har observert under Ramadan. Dette er fastemåneden som kan vise hvor nidkjære norske muslimer er, mener hun. Med støtte hos religionsforskere og direkte observasjon fastslår hun at muslimer flest i Europa og Norge er nokså sekulære. De driver en stor del av utelivet i byene med barer og restauranter. Forretningsvirksomheten går som vanlig også under Ramadan. (*Bisniss fremfor frelse*, Aftenposten 15.08.10).

En omfattende undersøkelse om muslimer i Europa er utført av Open Society Foundation: Muslims in Europe - A Report on 11 EU Cities. Et stort antall muslimer og andre samfunnsaktører i 11 europeiske storbyer er intervjuet for å belyse muslimers og minoritetsmiljøers situasjon i et Europa i endring. Her gjennomgås myter og realiteter.

Det viste seg for eksempel at muslimer følte stor tilhørighet til lokalsamfunnet, og muslimer og ikke-muslimer var opptatt av de samme sakene og nevnte de samme verdiene når de ble spurt. Men det fantes en generell oppfatning om forskjeller som ikke stemte, for eksempel at muslimer ønsker å leve segregert. (IMDI-nytt nr. 26, 2010).

Det er flere måter å være muslim på, skriver Nazneen Khan-Østrem i *Min hellige krig* (2005), basert på reiser i europeiske storbyer for å finne ut hvordan muslimer lever der. En kan velge om en vil beholde en religiøs identitet og praktisere troen privat, eller bruke troen politisk. Hun fant både konservative muslimer og andre som utvikler en ny form for islam som kan forenes med modernitet.

Når muslimer blir bedt om å ta avstand fra gjerninger som er utført av muslimske grupperinger i andre land, er dette en form for politisering som Khan-Østrem tar avstand fra.

Den politiserte troen kan føre videre til en ideologi som de radikale eller militante islamistene representerer, og overgangene kan være glidende, skriver Khan-Østrem.

Da kan en spørre hva enkelte lærere holder på med når de forventer at elever med en muslimsk familiebakgrunn skal forklare hva som foregår når det er rapportert om en ekstrem hendelse i et muslimsk land. Slik skilles elevene ut og tilskrives en identitet og et ansvar de burde slippe.

Muslimske kvinner blir ofte framstilt som undertrykte og uten egen stemme. Ofte brukes bilder av den tilslørte kvinnen som illustrasjon. Derfor har nitten kvinner skrevet hver sin åpenhjertige tekst om sine liv i en antologi (Khan-Østrem og Khan, red. 2011). Sammen representerer kvinnene et stort mangfold i livsførsel og oppfatninger.

En av disse er legen Tina Shagufta Kornmo, som har pakistanske foreldre men er oppvokst i Oslo og gift med en etnisk nordmann. Hun leder nettverket LIM (Likestilling, integrering, mangfold). I et intervju i *På livet laus* (NRK P2, 21.08.11) sa hun at de liberale muslimene ikke har kommet fram i mediene, for de er fornøyd med tilværelsen. Mange av disse har liten tilknytning til moskéene. Både medier og myndigheter spør etter de religiøse lederne.

Det er ikke alle som bryr seg om karikaturene, og ytringsfrihet er også viktig for muslimer, sa hun. Liberale muslimske kvinner bruker for eksempel ikke hijab, og hun mener det er galt at jenter under puberteten bruker det. Shagufta Kornmo har reflektert over begrepet «flerkulturell», og kommet fram til at hun heller er en «bredkulturell» nordmann og et medmenneske. En annen bok hvor muslimske kvinner er intervjuet er redigert av Ellen Reiss (2011).

Noen menn med pakistansk opprinnelse har stiftet *Visjon Forum*, og de ble intervjuet i en annen utgave av *På livet laus* (NRK P2, 20.01.13). De vil motarbeide ekstremisme blant ungdom, og mener politikk og religion bør skilles. De har holdt mange seminarer, hvor stadig flere kommer. De er imot bønnenrom på skoler, sykehus og andre offentlige steder, og imot hijab på barn. I Lahore har de aldri sett hijab, hevdet de. De går ikke i moskéen eller ber fem ganger daglig. Det har skjedd en arabisering av religionen, og grupperinger som Islam Net er politisk styrt, ifølge talspersonene for *Visjon Forum*. Som sekulære muslimer mener de at religion er en privatsak. Det viktigste er å være et godt menneske, og slutte opp om demokratiet.

Radikale islamister

Det er ingen grunn til å overse at det finnes militante islamistiske strømninger som bør motarbeides. Disse bevegelsene forsøker å få fotfeste blant unge som søker etter et enkelt verdensbilde og noe å kjempe for. Ed Husain (2009) har i boka *Islamisten* beskrevet hvordan han ble fanget inn og deretter kom seg ut av den politiske ideologien i religiøs innpakning som enkelte radikale islamistiske bevegelser representerer i Storbritannia.

Boka gir en inngående beskrivelse og dokumentasjon som både er tankevekkende og skremmende. I følge Hussain er det en klar målsetning for noen grupperinger om å infiltrere lærestedene. Studenter har selvtilitt nok og lærer lett å argumentere og overbevise. Å være med i en karismatisk bevegelse som kan knyttes til internasjonale forhold med fyrtårn og guruer, gir en følelse av å ha makt og å være med på noe stort.

For den som befant seg på et universitet tidlig på 70-tallet (i alle fall ved UiO), minner aktivismen blant studentene som beskrives av Husain, påfallende ofte om virksomheten til AKP-ml ved norske læresteder. Da ble det snakket høylytt om «væpna revolusjon». Etter hvert som Hussain fikk mer innsyn i politisk filosofi gjennom studiene sine, oppdaget han også at mye av tankegodset til de radikale islamistene var hentet fra Marx og Engels, ikke fra Koranen.

Framgangsmåten var inspirert av kristne fundamentalister og radikale sosialister, skriver Husain. Organiseringen i celler med rangordninger, disiplin, lojalitetskrav og hemmeligholdelse er lett gjenkjennelig. Aksept av vold hvis det blir nødvendig for å nå et høyverdig mål, har de også felles. Men Husain ble skremt da en av hans medsammensvorne begikk et drap for å tjene saken. Husain forteller at han etter hvert fant ut at det han selv og de andre islamistene drev med var lite i overensstemmelse med Koranens budskap, som han mener bør tilpasses dagens virkelighet.

Konvertitter uten peiling på religion sluttet seg til, forteller Husain. «De og vi» – tenkningen ispedd homofobi og antisemittisme hadde appell. En framtidig muslimsk stat ble ifølge forfatteren framstilt som et alternativ til kapitalismen og moderniteten, og dermed skulle alle problemer bli løst. De radikale islamistene bruker bevisst en kobling til internasjonale forhold for å skape kampvilje, skriver Husain.

Vi har sett et tilsvarende forsøk på å infiltrere norske læresteder fra Islam Net, en organisasjon som minner mye om den som beskrives av Husain. Etter mye ståk, fikk organisasjonen avslag på en søknad om etablering av studentforeninger ved HiOA og UiO.

Det forundret Husain at han selv og de andre aktivistene ikke ble stoppet ved de britiske universitetene. De fikk drive på under dekke av ytringsfrihet. Ytringsfriheten ble utnyttet til å bekjempe den innenfor en tenkt muslimsk stat med totalitære trekk, og etter hans oppfatning fikk de god drahjelp av mediens interesse. Jentene/studentene på de skolene og universitetene hvor de militante islamistene var aktive begynte å gå med hijab. Husain er nå bekymret over å se småjenter med hijab, og mener at dette bare er blitt en merkelapp for identitetspolitikk, uten særlig åndelig betydning.

Ed Husain advarer mot de radikale islamistiske aktivistene, som ofte taler med to tunger. Han mener at den radikale islamismen er i vekst, og det er også det ekstreme høyre med sin trakassering av muslimer og krav om integrering (les: *assimilering*). Han mener dette skyldes sosial forvirring og bråk om livsstil. Hva skal muslimer integreres til, spør han. Puben som sosial arena passer ikke. Muslimer flest lever verdige liv i Storbritannia. Det gjelder å ha en tolerant, inkluderende og fleksibel tilnærming til skriften og til livet, mener Husain.

Krav om en slik tilnærming kan like gjerne stilles til høyreekstremister og til kristne fundamentalister som bidrar til uforsonlighet. Vi bør lytte til Husains advarsler og lære av hans erfaringer.

Etter terrorangrepet i Oslo og på Utøya, bør vi tenke over at hatefulle angrep på muslimer og innvandrere generelt, kan bidra til en reaksjon hvor særlig de unge med en muslimsk identitet forsvarer seg gjennom en til dels overdreven rendyrking av sin religion. Andre finner kanskje tilhørighet i andre grupper som føler de står utenfor samfunnet. Motsetninger og splittelse skapes. Det ser ut til at bevegelser på motsatte fløyer har en felles tankegang samtidig som de er motstandere og stimulerer hverandre. Antifeminisme finnes faktisk både blant radikale islamister og høyreekstremister.

Men det er også utviklingstrekk blant noen innvandremiljøer som gir grunn til bekymring, og gjelder kanskje særlig en påtakelig økning i bruk av hijab både blant voksne og ikke minst småjenter i somaliske miljøer. Stadig flere kvinner har også en heldekkende hijab, som er en løs fotsid kappe. Det gjelder også studenter, slik jeg selv har observert det etter flere års kontakt med det somaliske studentsamfunn i Oslo. En streng tolkning av Islam gir seg også uttrykk på andre måter, som segregering av kjønn i forsamlinger og forbud mot å håndhilse på det motsatte kjønn.

Brynjulf Mugaas var tidligere medlem av FNs ekspertpanel for Somalia. Han skrev om denne utviklingen i en kronikk i Dagbladet (11.03.10). Mugaas viser til at det ikke har

vært noen tradisjon for hijab blant kvinner i Somalia tidligere. Kvinner brukte fargerike klær og kanskje et turbanaktig hodeplagg. Barn gikk helt vanlig kledd. Tildekkingen de siste tiårene er et uttrykk for en politisk ekstremisme i Somalia, og at grupper blant somaliere i Norge støtter konservative krefter. På grunn av klanstrukturen kan det utøves et betydelig gruppepress, ifølge Mugaas. Han mener det ikke kan godtas at barndommen tas fra jenter ved å dekke dem til som om de var seksuelle objekter. Det er det ikke vanskelig å slutte seg til, men hva gjør vi med det? Ved utdanningsinstitusjonene er det god anledning til å ta spørsmålet opp med de studentene som kler og ter seg ut fra en streng tolkning av Islam, ikke i form av fordømmelse, men som en saklig dialog.

Til slutt vil jeg bringe inn noen betraktninger omkring studenter, forstått som demokratibærere.

Studenter som demokratibærere

Studenter har ofte vært opprørere, og er det fortsatt der de fenges av nye idéer eller bevegelser og tøyer grensene. Det gjelder som regel bare små grupper som lager mye blest om sin sak. De baserer seg ikke alltid på grundig kunnskap eller livserfaring, men finner noe de kan tro på som er større enn dem selv. Det ligger både en styrke og en fare i denne evnen til begeistring. Det spørs hvilke forbilder og teorier de tiltrekkes av.

For noen handler det om å oppnå tilhørighet og personlig anerkjennelse, mens andre er opptatt av rettferdighet, solidaritet og samfunnsendring. I land med totalitære regimer er studentene ofte de første til å protestere og ta støytten hvis det er håp om forandring i demokratisk retning.

I sammenligning er det langt mindre å kjempe for i vårt samfunn. Noen grupper er opptatt av miljøspørsmål eller sosiale saker med internasjonalt tilsnitt, men majoriteten av studentene har lent seg tilbake slik at det har vært vanskelig å verve tillitsvalgte til studentorganene. Tidligere tiders store studentdebatter har stilnet. Mange vil kanskje hevde at studentene burde være mer opptatt av samfunnsspørsmål i stedet for å være seg selv nok. Nå har vi fått en kraftig påminnelse om at demokratiet må forsvares, og tendensen til å dyrke fiendebilder må motarbeides.

Studietida kan gi øvelse i gjensidig forståelse og tilpasning innenfor felles rammer, hvis det legges vekt på det. Det bør være et mål at studentene får trening i konstruktiv kritikk og saklig diskusjon basert på kunnskap og selvrefleksjon. Dermed kan mange av dem bli

rustet til å imøtegå dem som forsøker å konstruere motsetninger og dyrker konspirasjonsteorier.

De fleste studenter deltar i sosiale medier. Både der og gjennom deltakelse i ulike organisasjoner kan de ha innflytelse på det sosiale kommunikasjonsklimaet som omgir oss. Det er viktig at nye krefter settes inn for å motvirke diskriminering og stigmatisering av minoritetsgrupper, enten det er på bakgrunn av religion, etnisitet, kjønn, legning, funksjonshemming eller andre kjennetegn. Da får de som føler de blir ekskludert og mistenkeliggjort også mindre grunn til å søke en offerrolle som de ikke er tjent med.

Det er de unge som må føre videre en innsats for samhold og fellesskap også etter sommeren 2011, ikke minst gjennom mediene. Studentene er ikke bare framtidige fagfolk. De kan løfte nivået i samfunnsdebatten hvis de får trening i kritisk tenkning og saklig argumentasjon. De kan nå ut til ungdom som leter etter et ståsted, og utfordre dem som er fastlåst i foreldede forestillinger. Men de trenger støtte og veiledning. Å oppleve et inkluderende studiemiljø gir en god start, men det krever en innsats fra ledelse og tilsatte som både omfatter romslighet og grensesetting.

Redaksjoner, journalister og andre med tilgang til mediene har et spesielt ansvar for samfunnsdebatten, som i neste omgang påvirker så vel fagfolk som brukere av offentlige tjenester. Lærere bør være spesielt godt rustet til å ivareta barn og unge med ulik bakgrunn, og ha kunnskap og holdninger som gjør dem til gode rollemodeller. Dette er nøkkelpersonell med et spesielt ansvar, og de utdannes ved høyskoler og universiteter.

Lærer studentene å se faget sitt i et overordnet samfunnsperspektiv, og å delta i diskusjoner med saklig argumenter? «De tause studentene» var overskriften på en kronikk av Per Anders Torvik Langerød, tidligere leder av Norsk Studentunion. Her skriver han at mange studenter går gjennom fem års utdanning uten å delta i meningsbrytning, og de fleste tar ikke noe ansvar for å bidra i samfunnsdebatten.

Studentene får ikke trening i å formidle og å gi og ta imot kritiske spørsmål. Universitetet bør bli et «treningssenter for både kritisk tenkning og ytring», og Langerød foreslår et formidlingsfag med ti obligatoriske studiepoeng. Dessuten bør «kunsten å debattere, produsere en tekst og gi en muntlig fremstilling bli deler av et hvilket som helst fag», mener Langerød. Slik kan studentene bli bedre rustet til å delta i samfunnsdebatten for å imøtegå gruppetenkning, faktafeil og fordommer. Det ville være et bidrag til veien videre etter 22.juli, skriver den tidligere studentlederen, som selv var på Utøya den skjebnesvangre dagen. (Aftenposten 07.09.11).

Da er vi tilbake ved utgangspunktet for denne artikkelen, som var studentenes kompetanse, både til å bidra i samfunnsdebatten og til å møte brukere og samarbeidspartnere med en annen bakgrunn enn de har selv. Forutsetningen er at de som underviser også har den kompetansen som studentene trenger i møte med mangfold og en ny medievirkelighet.

Oppsummering: Vi har en jobb å gjøre

Under roseopptoget på rådhusplassen i Oslo 25.juli 2011, holdt Kronprins Håkon en appell som i kortform oppsummerte utfordringen og valgene hver enkelt av oss må ta heretter.

«Etter 22. juli kan vi aldri igjen tillate oss å tenke at våre meninger og holdninger er uten betydning. Sammen har vi en jobb å gjøre. Det er en jobb som må gjøres rundt middagsbordet, i kantina, i organisasjonslivet, i det frivillige, av menn og kvinner, i distriktene og i byen».

Og vi kan tilføye: den jobben må ikke minst gjøres ved utdanningsinstitusjonene.

Kilder:

Engebrigtsen, A. og Ø. Fuglerud. 2009. Kultur og generasjon. Tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge. Oslo: Universitetsforlaget.

Goff, Jennifer Moore. 2010. To sink, swim or sew pillows: A comparison of integration strategies for Somali refugees into Minnesota and Norway. Master Thesis in International Social Welfare and Health Policy. Høgskolen i Oslo, Faculty of Social Sciences.

Helseth, Hanne. 2012. Generasjon sex. Oslo: Manifest.

Helskog, Gerhard. 2008. Innvandrernes supermakt: Hva Norge kan lære av USAs suksess. Oslo: Kagge.

Husain, Ed. 2009. Islamisten : hvorfor jeg ble med i den radikale islamistbevegelsen, hva jeg opplevde og hvorfor jeg forlot den. Oslo: Humanist forlag.

Innvandrere i media. Medieskapt islamfrykt og usynlig hverdagsliv. Årsrapport 2009. Oslo: IMDI.

Jupskås, Anders Ravik. 2012. Høyre radikalisme og høyreekstremisme i Europa. Oslo: Cappelen.

Khan-Østrem, Nazneen. 2005. Min hellige krig. Oslo: Aschehoug.

Khan-Østrem, Nazneen og Mahmona Khan, red. 2011. Utilslørt. Muslimske RÅtekster. Oslo: Aschehoug.

Punternvold Bø, Bente, red. 2011. Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser. Artikler om

norsk minoritetspolitikk. Oslo: Abstraktforlag.

Reiss, Ellen, red. 2011. Søstre – reportasjebok. Hvordan unge, muslimske kvinner skaper sin egen frihet. Oslo: Frekk forlag.

Religion i dagens Norge. Mellom sekularisering og sakralisering. 2010. Oslo: Universitetsforlaget.

Søderlind, Didrik. 2010. Kristen-Norge: en oppdagelsesreise. Oslo: Spartacus.

Sørensen, Øystein, Bernt Hagtvat og Bjørn Arne Steine. 2012. Høyreekstremisme. Ideer og bevegelser i Europa. Oslo: Dreyer.

Utvik, Bjørn Olav. 2011. Islamismen. Oslo: Unipub.

Vetlesen, Arne Johan. 2005. Evil and human agency: Understanding Collective Evildoing. Cambridge: Cambridge University Press.

Mangfoldskompetanse for profesjonsutøvere

Sosial og kulturell endring medfører nye problemstillinger og krav til profesjoner og profesjonsutøvelse. Læresteder og utdanninger må legge grunnlaget for kompetansen utøverne trenger for å møte framtidige utfordringer, særlig innenfor velferdsyrkene.

Innledning

Samfunnet forandres stadig, gjennom globalisering, velstandsutvikling, migrasjon og en rivende utvikling av kommunikasjonsteknologi. Nye familieformer oppstår og verdier og tradisjoner endres. Ytringsfrihet er viktigere enn religiøsitet for mange, og en sammensatt i stedet for en tilskrevet identitet avspeiler den individuelle friheten vi drar nytte av.

Mangfoldet omfatter forskjeller på mange områder, som livssyn, sosial posisjon og bakgrunn, kjønn, alder, språk og kulturtradisjoner. Vi overser noen forskjeller og vektlegger andre, alt etter tidens sosiale og politiske klima.

Når en stadig større andel blant ungdom tar høyere utdanning, vil det også bli større mangfold blant studentene. Et økende antall innvandrere og internasjonale studenter, og ikke minst en generasjon etterkommere med innvandrerforeldre, inngår i dette mangfoldet. Som ferdig utdannede vil studentene møte et enda større mangfold blant brukere, kolleger og samarbeidspartnere. Det stilles særlig store krav til de profesjonsutdannede som skal sørge for velferdstjenester i et samfunn i endring, og det er disse utdanningene det legges mest vekt på her. Nærmere omtale av et inkluderende læringsmiljø er gitt i en egen artikkel.

Hva betyr flerkultur?

Forståelsen av begrepene vi bruker påvirker både oppfatningen av virkeligheten og vår handlemåte, kanskje uten at vi har reflektert nærmere over det. I utdanningssystemet må en kunne forvente en mer bevisst begrepsbruk enn det som er vanlig på folkemunne.

Kultur er et mangetydig begrep, og *flerkultur* gjør det enda mer komplisert. Selv om flerkultur er ment som et positivt begrep, kan ukritisk bruk medføre stereotype beskrivelser og tildekking av forskjeller som ikke har noe med kultur å gjøre. Skal flerkultur som begrep ha noen mening, må det framgå tydelig hva det innebærer i den sammenhengen det anvendes i, og det må skilles mellom samfunns- og institusjonsnivå og individer.

Begrepet *flerkulturell* kobles ofte til mennesker med ikke-norsk eller ikke-vestlig bakgrunn, slik at samfunnet eller miljøet blir betegnet som flerkulturelt når en viss andel av disse finnes der. Men kultur er ikke en fastlagt egenskap som den enkelte har, heller en måte å forstå verden på som endres av erfaring og livsbetingelser. Å omtale enkeltmennesker som flerkulturelle ut fra enkle kjennetegn knyttet til utenlandsk opprinnelse, er en uheldig kategorisering. Det kan lett bli en annen måte å plassere «de fremmede andre» på i motsetning til de «enkulturelle norske», og det kan være fristende å skyldte på kulturforskjeller mens andre årsaker til forskjeller blir oversett.

Mer dekkende begreper om ulike sider ved virksomheten eller miljøet som kalles flerkulturelt kan brukes. Det handler om forskjeller og hvordan de markeres, og «hvordan menneskers identitet utvikler seg i forhold til konkrete erfaringer der en lever og vokser opp», ifølge Olav Kasin (2008, s. 58). For å illustrere dette, beskriver Kasin egen oppvekst i et kristent folkeskolemiljø som sosialt sett var avsondret i ei bygd hvor det tradisjonelt også hadde vært store klasseskiller. Foreldrene var innflyttere og ble aldri helt en del av bygdas fellesskap, forteller Kasin. Dette medførte at han selv måtte strekke seg i flere retninger, i noe han kaller en hybridtilværelse. Erfaringene er en del av hans identitet. Å være flerkulturell er ikke en varig egenskap hos noen, det er en relasjonell, situasjonell og kontekstuell betegnelse, mener Kasin.

Nordmenn preges av en kulturfornektende likhetsideologi som gjør at kultur forbeholdes «de andre», mener Halvard Vike (2001). Det finnes en monokulturell bevissthet om norsk kultur. Men nordmenn er langt mer forskjelligartede enn vi ofte har en tendens til på tro. Likevel unngår vi å kalle disse forskjellene kulturelle. Dette skyldes ikke at forskjellene er små, men at de aksepteres innenfor rammen av «det nasjonale». Samer og andre nasjonale minoriteter er for eksempel blitt innlemmet i det nasjonale, mens noen andre grupper nå er blitt «de andre».

Mange unge med minoritetsbakgrunn reagerer på at de stadig må svare på hvor de kommer fra. I en global verden hvor mennesker er i bevegelse og bygger opp komplekse identiteter, kan det være mer fruktbart å være opptatt av hvem du er og hva du har erfart, enn hvor du er fra. Det må være mulig å være både herfra og derfra, og samtidig mye mer enn den delen av identiteten som kan knyttes til opprinnelse.

Det finnes ikke bare idéer om hva som er norsk kultur og norske verdier, men også hva som er en norsk kropp. Det uttaler Tony Sandset i et intervju (Rosenlund, 2012) på bakgrunn av en masteravhandling hvor han har intervjuet et utvalg personer om å se

utenlandsk ut, men føle seg som norsk. Selv har han far fra Marokko, og har fått spørsmål om hvor han er fra utallige ganger i oppveksten. Svarte han Norge, kom som regel spørsmål om hvor han *egentlig* var fra. Det er i alle disse møtene med andre vi blir til, sier han.

Kroppen blir lest kulturelt, uttaler Sandset. Men det snakkes ikke om at den norske identiteten knyttes til utseende. Dette kan bidra til vanskeligheter for dem som ikke har et typisk norsk utseende. Det er på tide at det forskes på de psykologiske og sosiologiske sidene ved dette. Hvordan påvirkes brune nordmenn og samfunnet som helhet av en forestilling om norsk kropp? Mange har erfaringer det burde snakkes om. Det bør arbeides for at alle skal kunne føle tilhørighet i Norge uavhengig av kropp og utseende, sier Sandset.

Flerkulturalitet handler om å utvikle «felleskulturelle arenaer og felleskulturell forståelse, og samtidig gi rom for forskjellighet i faglig og sosial sammenheng», mener tidligere HiO-rektor Sissel Østberg. Det er behov for bevisstgjøring om *flerkulturalitetens kompleksitet*, ikke minst med tanke på kvalifiseringen av profesjonsutøvere, påpeker hun. Vår tid preges av et mangfold av meningsdannelser og transkulturelle og transnasjonale prosesser, og dette setter særlig sitt preg på de unge (Østberg 2007).

Utfordringen er med andre ord å gripe en mangfoldig virkelighet på en forståelig måte. Kanskje kommer vi i skade for å skape forestilte og unødvendige forskjeller ved å gripe til vante begreper og kategorier uten å reflektere over betydningen av dem? Samtidig kan dette virke tilslørende slik at reelle forskjeller som vi burde være mer opptatt av blir oversett. Vi har sett at det i mange sammenhenger kan være grunn til å dempe den ukritiske bruken av kultur og flerkultur.

Profesjoner i møte med mangfold

Helse- og sosialarbeidere, lærere og bibliotekarer skal yte likeverdige tjenester til en stadig mer sammensatt befolkning. Både økt innvandring og større frihet til valg av livsstil og ulike familieformer byr på nye utfordringer. Journalister og andre med mediefaglig utdanning påvirker oppfatningen av virkeligheten og dermed det sosiale klimaet i storsamfunnet. Hvor godt rustet er disse og andre profesjonsutøvere til å utføre sitt samfunnsoppdrag?

De fleste profesjoner preges mer eller mindre av tunge tradisjoner og et eget kunnskapsgrunnlag. De som lærer opp nye profesjonsutøvere og/eller sitter i ledende posisjoner innenfor yrket, har lett for å bli portvoktere for videreføring av en tradisjonell profesjonsutøvelse. Praksisstudier er en viktig del av utdanningen og studentene sosialiseres

inn i en rolle som gjerne blir en del av deres identitet. Slik sett kunne en si at hver profesjon har sin egen «kultur».

Endring kan være smertefullt og møte motstand, nettopp fordi profesjonsverdiene også er innvevd i identiteten til dem som underviser og dem som framstår som rollemodeller for studentene i praksisfeltet. De som tilhører en dominerende majoritet eller en autoritet, har lett for å oppfatte seg selv som nøytrale og med den riktige kompetansen som alle andre bør tilegne seg.

Hvem er de profesjonsutdannede?: Påvirkes yrkesutøvelsen av hvem fagpersonen er eller oppfattes som av brukerne? I så fall er det interessant å se på sammensetningen av og bakgrunnen til fagfolkene. Hvis et flertall av de profesjonsutdannede innenfor et fagfelt har en ensartet bakgrunn eller er av samme kjønn, kan det tenkes at motforestillinger får dårlige kår fordi det er store grupper i samfunnet som ikke er representert der. Dermed kan hegemonier og konformitet få fotfeste.

Dæhlen og Svensson (2008, s. 127) påpeker at en kløft består «mellom en mannlig, overordnet teknisk-økonomisk verden i den private og internasjonaliserte sektoren og på den andre siden en kvinnelig, underordnet omsorgsverden i den nasjonale offentlige sektoren ...». Dette er ikke endret, selv om kvinner har inntatt noen tidligere mannsbastioner, som medisin og juss. Menn har ikke gått tilsvarende inn i tradisjonelle kvinneyrker.

Siden sosiale forskjeller reproduseres gjennom utdanningssystemet, representerer ikke de profesjonsutdannede mangfoldet i befolkningen, selv om det er betydelige forskjeller mellom profesjonene. Yrker som krever høyere utdanning, er sortert både etter kjønn og klasse, med en rangordning basert på lang eller kort utdanning, anseelse og inntekt. Minoritetsstudenter finnes konsentrert innenfor visse studier, mens det er relativt få ved utdanninger hvor det hadde vært ønskelig med flere i yrket, som for eksempel i læreryrket og journalistyrket.

Betydningen av klasse, etnisitet og kjønn i profesjonene drøftes mer konkret i tilknytning til utvalgte yrker i artiklene i Leseth og Solbrække, red. (2011). Det finnes sider ved profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse som er implisitte og lite tematiserte, men som kan få konsekvenser for inklusjon og eksklusjon i møte mellom profesjonelle og mellom profesjonelle og klienter, hevder redaktørene.

Marianne Rugkåsa (2008) mener hegemoniet handler om ulik tilgang på makt. Med henvisning til majoritetens dominans, hevder hun at et slikt hegemoni fører til stigmatisering

og ekskludering av andre stemmer og alternative erfaringer. Men hun advarer mot tendensen til å ansette fagfolk med minoritetsbakgrunn til å ta seg av «innvandrersaker». Det gjelder å ansette personer med en annerledes bakgrunn i maktposisjoner, for slik å bidra til å utvide grensene for hva som defineres som normalt, mener Rugkåsa.

Ambisjoner og praksis i motstrid: Velferdsstaten er blitt en egen form for nasjonsbygging basert på like rettigheter mot å bidra til fellesskapet med vår arbeidsevne, en form for kollektiv ressursforvaltning. Det hevder Halvard Vike (2006). Likhet som verdi og krav om konformitet som følge av velferdsstatens ideologi og praksis, har ført til en homogenisering sosialt og kulturelt.

Slik blir mangfoldet med de forskjeller som alltid har vært der oppfattet som gradert normalitet, og en ensartet og verneverdig «norsk kultur» settes opp mot annerledesheten til innvandrere fra Sør. Alle mer eller mindre marginaliserte grupper må innom statlige institusjoner for å kvalifiseres til samfunnsnyttig arbeid. Institusjonene går langt i å bearbeide annerledeshet, særlig hos innvandrere.

Hvilken handlingsmodell velger fagfolk i førstelinjen når de står overfor komplekse utfordringer? Dilemmaet er at avstanden øker mellom kapasiteten til de som får ansvaret for å iverksette politikken i praksis, og de høye politiske ambisjonene og økte individuelle rettigheter som pålegges ovenfra. Selv om det er en sterk vilje til å håndtere mangfold, kan forenkling bli løsningen fordi det ikke finnes kapasitet til å yte kompleksiteten i mangfoldet rettferdighet. Manglende autonomi og tid til oppfølging bidrar til at fagfolk heller fristes til å tilfredsstille oppdragsgiveres krav til effektivitet, mener Vike.

Aldri har kompetansen til fagfolk på grasrota vært mer avgjørende for å hindre at store deler av befolkningen marginaliseres og dermed undergraver velferdsstatens fundament. «Fagfolk i førstelinjen – som må bli tilført og være i stand til å anvende stadig mer kompleks flerkulturell kompetanse – må bli satt i stand til å fungere som fleksible oversettelsesagenter i møtet mellom enkeltindividet og staten». «Et sted å starte er kanskje å innse at dette faktisk ikke først og fremst har med innvandrere å gjøre», avslutter Vike (2006, s.22).

Forskningen om profesjoner og profesjonsutdanning retter søkelyset mot ulike sider ved disse yrkene som skal sikre velferdsstaten og ivareta rettigheter, åpenhet og ytringsfrihet i det offentlige rom. Hvilket grunnlag utøves skjønn ut fra, og hvilke forskjeller vektlegges i samhandling med brukere eller mellom profesjoner? Hvilken betydning har kjønn og etnisitet for grensene som trekkes for å inkludere eller ekskludere?

Utdanning til mangfoldskompetanse: Sosial klasse, makt og dominans er også dimensjoner som kan knyttes til mangfold. Forskjellene som mangfoldet omfatter er i stadig endring og kan gå på tvers av kategorier. Profesjonsutdannede fagfolk trenger å utvide sitt perspektiv og sin kompetanse til å møte nye utfordringer. Dette er ikke minst viktig i profesjoner hvor offentlige tjenester skal ytes til ulike grupper av innbyggere, i barnehage, skole, helsevesen og sosiale tjenester.

Lars Inge Terum ved HiOAs Senter for profesjonsstudier mener at profesjonsutøverne strever med å anvende vitenskapelig kunnskap i profesjonell praksis, samtidig som det forventes at de også har en egen dømmekraft i ulike situasjoner, og kan balansere dette mot brukernes egne oppfatninger. Et samfunn med økt kulturelt og verdimesig mangfold stiller krav om ny innsikt hos profesjonsutøverne, og evne til å kunne betrakte sin virksomhet utenfra, mener Terum (2009).

Språkmangfold er et eget tema som bare berøres kort her. Med utenfrablikket som ble etterlyst, kan det være nyttig å minne om det mangfoldet i norsk språk som møter en andrespråksbruker, både i studiesituasjonen og på en arbeidsplass. Norsk språk har mange variasjoner, både i skrift og tale. I tillegg til to skriftspråk med mange valgfrie former, er dialekter godtatt både i offentlig sammenheng og til hverdags. I tillegg finnes det sosiolekter. Som i de fleste andre språk kan uttrykksmåten i norsk språk variere, med skjulte koder og et underforstått budskap.

Det må kunne forventes at de som underviser eller veileder minoritetsspråklige studenter tar hensyn til dette, og viser toleranse for avvik hos andrespråksbrukere. Med «utenfrablikket» kan det også bli lettere å forstå at alt en tar for gitt, ikke alltid er selvsagt for alle. Studenter som er førstespråksbrukere trenger også denne forståelsen og språktoleransen. Som profesjonsutøvere vil alle møte elever, brukere og kolleger som ikke har norsk som førstespråk. Det kan også være nyttig å huske at den flerspråklige kompetansen hos personer med utenlandsk bakgrunn er en ressurs som kan utvikles og ivaretas bedre enn i dag.

Mangfoldskompetansen som studentene får med seg er avhengig av læringsmiljøet, lærerne og møter med praksisfeltet. Måten ulike studenter blir oppfattet og møtt på av lærere, veiledere og andre som har en dominant posisjon, kan ha stor betydning. Det gjelder ikke minst i praksisdelen av studiet, som er en viktig del av profesjonsutdanningene. I neste omgang kan dette bli en del av den praksis de profesjonsutdannede selv kommer til å utøve. All kommunikasjon bygger på at vi lager bilder av hverandre. Selve læringsmiljøet påvirker

studentenes oppfatning både av seg selv og andre i en periode av livet hvor identiteten formes og personligheten utvikles.

Studentene har også med seg sine egne forutsetninger, ulike holdninger og forskjellig livserfaring. Det handler om å utvikle sin kompetanse i å samhandle med alle typer mennesker, og å reflektere over det en selv tar for gitt. Dette omtales også ofte som flerkulturell kompetanse.

Studenter skal inkluderes og oppleve tilhørighet i et fellesskap de kan identifisere seg med, uansett hvilken bakgrunn de har. Det handler om å bruke forskjeller positivt. Studenter med minoritetsbakgrunn kan i utgangspunktet være brobyggere hvis det legges til rette for det. Men det er ikke gitt at studenter som selv er innvandrere, eller har innvandrerforeldre, har flerkulturell kompetanse. Da tillegges de egenskaper på bakgrunn av den kategorien de plasseres i. Forutsetningen for å tilegne seg slik kompetanse er at også de er i stand til å se seg selv utenfra, og er seg bevisst de normer og verdier de styres av.

Dømmekraft, takt og skjønn: Utvikling av en dømmekraft som preges av finfølelse overfor ulike brukere og samhandlingspartnere, må være et mål for alle profesjonsutøvere. Kjennskap til kulturell variasjon, livsvilkår og tilpasningsstrategier i eksil er viktig for å forstå hvilken situasjon mange innvandrerfamilier er i. Kulturell variasjon finnes også i majoritetsbefolkningen, og forskjeller i levekår er like viktig som kulturforskjeller.

Takt og skjønn anvendes som en variant av dømmekraft i en artikkel om dannelse og profesjon av Lars Løvlie (2009). Han var medlem av «Dannelsesutvalget». Takt innebærer en finfølelse for den andres integritet og verdighet. Begrepene takt og skjønn er andreorienterte i stedet for egosentriske, skriver Løvlie. Profesjonsutdanning krever noe mer enn et fagstudium hvor bestått eksamen er målet. Det handler mye om å se seg selv utenfra, å kunne forstå og godta «den andres» ståsted, for så å finne et tredje ståsted i rollen som profesjonsutøver.

Livserfaringene til den enkelte student må tas på alvor som et nødvendig utgangspunkt for personlig utvikling, eller dannelse, ifølge Anders Lindseth i artikkelen «Dannelsens plass i profesjonsutdanninger» (2009). Når livserfaring får gå sammen med teoretisk refleksjon over faglige utfordringer, blir livserfaringen en kilde til fordypet faglig innsikt, ifølge Lindseth.

I en artikkel om profesjoners etiske utfordringer i et flerkulturelt samfunn, skriver Inger Marie Lindboe (2008) at profesjonsutøvelsen også handler om skjønn basert på verdier og holdninger. Selv om profesjonsutøveren har mye å bidra med og har mer makt enn den som skal hjelpes, kan det være grunn til å spørre om ikke «den andre» også er verdt å lytte til.

Kanskje det finnes alternative tilnærminger gjennom åpne møter bygd på tillit som kan bedre evnen til å romme forskjellighet?

Kunnskap skal være grunnlaget, men det handler i mange sammenhenger om noe mer enn objektiv kunnskap. Verdivalg vil inngå i en vurdering som også er basert på skjønn. Studenten må lære å ha distanse til eget ståsted og samtidig ha innlevelse i situasjonen gjennom nærhet. Det finnes normer som ikke kan oppgis, men de bør tydeliggjøres og begrunnes, skriver Lindboe.

Det er et problem at de profesjonelles praktiske ferdigheter oppfattes som «kulturnøytrale» og dermed ikke krever noen «oversettelse» i samhandling med brukere eller andre profesjonsutøvere, hevder sosialantropolog Anne B. Leseth ved Senter for profesjonsstudier, i en artikkel kalt «*Profesjon og kulturmøter*»:

«Møtesituasjoner, enten det kalles kulturmøter, samhandling eller interaksjon, aktiverer menneskers forståelseshorisont og kan utfordre personlige og kulturelle grenser». Leseth (2009). Slike møter er ikke alltid behagelige, men er en viktig arena for ny læring, mener hun.

Frimodige grensekryssere som kunnskapsforvaltere: De som går foran ved å skaffe seg flerkulturell kompetanse, og som er entreprenører innenfor sitt fagfelt og i sitt yrke, kalles «kulturelle grensekryssere» i en artikkel av Per Inge Båtnes (2006). Han tar utgangspunkt i tankene til ulike teoretikere, og bruker blant annet begrepet *parrhesia*, oversatt til frimodighet. Parrhesia innebærer: Å ha frimodighet til å si det en mener er sant, å holde seg til dette i stedet for å opptre som representant for noen, enten det er på vegne av en gruppe, et fag, en profesjon, eller kanskje folk flest. Hensynet til egen karriere kan også stå i veien for slik frimodighet.

Dette innebærer at kunnskap må ha en personlig forankring. Det må være sammenheng mellom liv og lære, mellom tale og handling. Framtidens kunnskap kan ikke bare hente troverdighet fra lukkede fagmiljøer. Kunnskapsforvaltere må se ut over seg selv og sitt fagmiljø. *Kontekstualisering* er viktigere enn institusjonalisering. Når institusjonens grenser blir mer åpne for utveksling av kunnskap, blir det også enklere for grensekrysserne. Der derimot den kollektive siden av identiteten vektlegges, blir grensene mellom «oss» og «dem» skarpe, og endringsagenter får en tung jobb.

Utfordringen for forvaltere av kunnskap i kulturelt utsatte posisjoner er å unngå å tilpasse seg en tilskreven gruppeidentitet, men å heve sin egen stemme – selv om en møter

motstand. Hvordan utdannes fagfolk til slik frimodighet? Legges det ikke vekt på dette i høyere utdanning? Det er behov for folk som kan håndtere kunnskap i krysskulturelle, grenseskjærende kontekster, hevder Båtnes.

Kritiske nærbilder av praksis

De undersøkelsene det er vist til her, avdekker manglende mangfoldskompetanse hos utøvere av viktige velferdstjenester. De omtalte undersøkelsene dekker selvsagt ikke hele bildet. Det finnes også utøvere og virksomheter som ivaretar mangfoldet på en god måte. Men både disse undersøkelsene og mange andre viser at det er langt igjen før kompetanse, strukturer og systemer gjør det mulig å oppfylle ambisjonene om likeverdige tjenester i praksis.

Situasjonsforståelse og klassebakgrunn: Marianne Rugkåsa skriver at: «Sosialarbeidere er med på å fastsette et samfunns normalitetsgrenser, blant annet når det gjelder barneoppdragelse og barneomsorg». Dette vil som regel være majoritetens normalitet, «...ideologisk forankret og institusjonalisert i en 'hvit' velutdannet middelklasse» (Rugkåsa, 2008, s. 91)

Hun viser også til en kunnskapsoversikt hvor det går fram at barnevernsarbeidere bør alminneliggjøre arbeid med etniske minoriteter. De bør bruke sin kompetanse til situasjonsforståelse i den enkelte sak: «Selv om de ansatte må ta hensyn til språk, kultur, religion og historie, er det viktig å fokusere på de sosiale årsakene til at barnet er plassert.» (Rugkåsa 2008, s. 87)

Sosialt arbeid er tema for Rugkåsa, men dette vil også gjelde de andre profesjonene som ofte kalles velferdsstatens yrker. Politihøgskolen har for eksempel satset mye på å rekruttere kvinnelige studenter og studenter med minoritetsbakgrunn, men betydningen av variert sosial bakgrunn har ikke vært noe tema. Annerledes bakgrunn handler ikke bare om etniske minoriteter og kjønn, men også om klasse.

Normaliseringsarbeid: En undersøkelse om helsesøstres profesjonelle blikk er utført og beskrevet av Cecilie Basberg Neumann (2011). Helsestasjonen med helsesøster er et lovpålagt universelt tilbud. Helsesøstrenes praksis kan forstås som «normaliseringsarbeid», siden de skal følge med på barnets utvikling og gi råd til foreldre. Liten tid til hver enkelt familie gjør det ekstra krevende å tolke situasjonen barna er i.

Neumann mener at helsesøstrenes tilhørighet i en etnisk norsk og kvinnedominert middelklasseprofesjon former deres blikk på foreldre og barn. Dette blir særlig tydelig når

helsesøstre møter minoritetsforeldre og deres barn. Hun fant at oppfatninger om barneoppdragelse hos etnisk norsk middelklasse ble grensemarkør i helsesøstrenes praksis. Som mange andre bedriver helsesøstrene i praksis «andregjøring», men viker ifølge Neumann tilbake fra å gjøre noe med det de er bekymret over.

Komplisert samhandling: Jonas Debesay (2011) har undersøkt om kjønn og etnisitet har betydning for måten brukere møter hjemmesykepleiere på. En stor andel pleiere med minoritetsbakgrunn jobber i omsorgstjenestene. Disse kan oppleve at bare de «norske» er ønsket, også i innvandrerfamilier. Mannlige sykepleiere kan bli avvist av kvinner uansett bakgrunn, særlig hvis det handler om personlig stell. Menn er det imidlertid ikke så mange av i slike omsorgstjenester.

Å være kvinnelig sykepleier kan være vanskelig i møte med innvandrerfamilier hvor mannen rår. Alder kan også ha betydning for anerkjennelse av fagkompetanse. Sykepleierens hudfarge kan føre til mistro og avvisning. Debesay viser til at relasjonen mellom sykepleiere og mottakere av omsorgstjenester ofte beskrives som asymmetrisk, fordi sykepleierne avgjør både hjelpebehov og tildeling av ressurser. Debesay sin undersøkelse viser at samhandlingen med brukerne kan være langt mer komplisert, særlig i førstelinjetjenesten.

Likeverdige tjenester?: Likeverdige offentlige tjenester har lenge vært et uttalt mål, men er ikke like lett å iverksette. Som ledd i en kampanje som Likestillings- og diskrimineringsombudet (LDO) lanserte i 2011, gjorde forskningsinstituttet NOVA (Engebrihtsen m.fl., 2011) en undersøkelse ved helsestasjoner i Alna bydel i Oslo. Denne bydelen har en mer etnisk og sosialt sammensatt befolkning enn andre bydeler, med 45 % innvandrerandel. Helsestasjoner ble valgt som «case» fordi det er et tilbud til alle, og benyttes av mange beboere. Funn fra undersøkelsen viste at flere forhold gjorde at tjenestene ved helsestasjonene ikke fungerte likeverdige.

En undersøkelse om likeverdig tjenestetilbud i NAV (Djuve og Tronstad, 2011) konkluderte med at NAV har betydelige utfordringer når det gjelder å utforme et likeverdig tjenestetilbud. Det er særlig brukere med såkalt ikke-vestlig bakgrunn som får et smalere tjenestetilbud og dårligere kvalitet på kurs, praksisplasser og oppfølging enn gjennomsnittet. Innvandrere utgjør en stor brukergruppe.

Ansatte i NAV og kursleverandører ble intervjuet. Det viste seg at saksbehandlerne hadde noe ulik oppfatning av hva likeverdige tjenestetilbud er, men at individuell tilpasning er

det som oftest nevnes. Men saksbehandlerne synes det er vanskelig å finne passende tilbud. De har også for lite tid til oppfølging, selv om de vet at dette virker.

Et hovedfunn i doktorgradsarbeidet til Anita Røysum (2012) er at sosialarbeidere opplever utfordringer med å gjøre kompetansen sin synlig, og at deres fagkultur og yrkesverdier gis relativt liten plass i NAV. I følge Røysum mener mange sosialarbeidere at vi har fått et mer tungvint byråkrati etter NAV-reformen, og at arbeidsfokuset går på bekostning av det sosialfaglige arbeidet. Sosialarbeidernes yrkesetikk handler særlig om solidaritet med svake grupper.

Mangfold i barnehagen: Olav Kasin (2010) har gjort en analyse av bruken av «kulturelt mangfold» i rammeplanen for barnehagen. Pålegget om å sørge for at det kulturelle mangfoldet gjenspeiles i barnehagen er ikke nærmere konkretisert. Det kan åpne for pedagogiske praksiser som går i vidt forskjellige retninger, mener Kasin. Faren er at mangfoldet knyttes til individene, slik at barn og tilsatte oppfattes som representanter for mangfoldet i befolkningen i stedet for egne personer.

I rammeplanen heter det også at «barnehagen har en viktig rolle som arena for utvikling av kulturell identitet», noe Kasin stiller spørsmålsteget ved. Hva er egentlig en kulturell identitet? «Kulturbakgrunnen til barna kan ende med å bli overfokuset, overfortolket og overforenklet», skriver han (s. 67). Det kan bli for lite fokus på barn som enkeltindivider, barnas familie og deres levekår, mener Kasin.

Flerkulturalitet i skolen: Flerkulturalitet er et sentralt tema i rammeplaner og fagplaner for lærerutdanningene. Hvordan iverksettes dette? Får lærere den nødvendige kompetansen gjennom lærerutdanningene til å møte mangfoldet i skolen? Det presiseres i overordnede målsetninger og enkelte fagplaner at det flerkulturelle perspektivet skal være et særlig satsingsområde, og det skal inn i alle fag. Men en allmenngjøring kan også medføre usynliggjøring. Makter lærere i alle fag ved lærerutdanningene å følge opp dette?

Forskning blant elever og lærere i en rekke skoler av storbystipendiat Heidi Biseth (2010), viser at mangfold i elevgruppen blir gjort til avvik i stedet for et spørsmål om demokrati. Lærere må få kompetanse til å håndtere forskjeller gjennom å diskutere og praktisere demokrati i hverdagen sammen med elevene, mener hun. I denne sammenhengen bør rasisme og diskriminering også tas opp, mener Biseth.

Elevkultur er tema for avhandlingen til Simon Michelet fra lærerutdanningen ved HiOA. Kulturen i klasserommet er avgjørende for læring og likeverdig utfoldelse, og er

avgjørende for den demokratiske forståelsen som elevene har krav på å få med seg. Det finnes lite fagkunnskap om elevkultur i dagens lærerutdanning, påviser Michelet (2011).

Spørsmålet er hva som slår sterkest ut i studentenes oppfatning av flerkulturell kompetanse og utdanning, de formelle idealene eller det som indirekte kommuniseres? Som nyutdannet lærer opplevde Ingvild Bjordal at hennes kompetanse ikke strakk til i en skole med mange elever med minoritetsbakgrunn, så hun tok en mastergrad i Flerkulturell og internasjonal utdanning. Hun påpeker i sin masteroppgave at: «...sosialisering av lærere for den flerkulturelle skolen vel så mye handler om en videreføring av verdier, holdninger og perspektiver i den institusjonen som utdanner lærere, som det handler om forhold og krav i den grunnskolen man utdanner lærere for.» (Bjordal 2008, s. 118).

Tospråklige elever: Brit Synnøve Steinsvik (2008) har undersøkt hvilke utslag læreres pedagogiske rapporter om tospråklige elever gir når de inngår i sakkyndig vurdering av disse elevene. Hun drøfter innledningsvis kategoriseringen som ligger i betegnelsen tospråklig. Ord og begreper kan både fylles med negativt og positivt innhold, og læreplanen i skolen har ofte vært beskyldt for å inneholde positive honnørord som skjuler konflikter og negative handlinger i praksis. Derfor må en stille seg kritisk til kategoriene og hvordan diskurser om tospråklige elever etableres og utvikler seg.

Lærere har en monopolisert stilling i skolen, og er forpliktet til både å iverksette myndighetenes utdanningspolitikk og ivareta den enkelte elev, etter beste skjønn og vurdering. Skjønnnet påvirkes av konteksten og praktiseres ulikt, ifølge Steinsvik. Lærerens skjønn påvirkes av normer og verdier, selv om læreren kanskje ikke er klar over dette.

Tospråklighet beskrives ofte som en mangel ut fra en sammenligning med norskspråklige elever, mens elevens samlede kompetanse ikke vurderes. Kan hyppig henvisning til PPT og spesialundervisning av tospråklige elever i stedet for tilpasset undervisning heller være av hensyn til lærerens beste enn til elevens beste, spør Steinsvik. Dette er et forhold også Joron Pihl (2010) ved HiOA har undersøkt og kritisert.

Samarbeid skole – hjem mangler forankring: Inger Marie Holm (2011) har i sin doktorgradsavhandling om somaliere og norsk skole lagt særlig vekt på relasjoner mellom lærere og foreldre. Hun fant at de fleste foreldre mener det er viktig å ha kontakt med skolen, og særlig mødrene er aktive i å støtte barna i deres skolearbeid. Men fra lærersiden viste det seg at samarbeidet med foreldrene var avhengig av lærernes personlige egenskaper.

Når samarbeidet mellom skole og hjem fungerer, har det ikke bare positiv innvirkning på foreldre og barn, men også på lærere, skolen selv og lokalsamfunnet, skriver Bouakaz (2010) i artikkelen «*Hvem ejer nøglen til skolen? – om vejen til samarbejde mellem skole og hjem*». Sosial kapital anvendes her som analytisk verktøy. Entydig forskning viser at styrken, omfanget og kvaliteten av et barns sosiale kapital i form av nettverk og følelse av aksept, har direkte innflytelse på barnas skoleprestasjoner. Her beskrives et prosjekt hvor det lyktes å skape og anvende sosial kapital hos foreldre som trengte dette, men også hvordan en ny skoleledelse ødela tilliten som var etablert.

Samarbeidet med hjemmene i multietniske skoler er skrøpelig fordi det avhenger av enkeltindivider og mangler en dypere strukturell forankring, hevder forfatteren.

Overføring av flerkulturell kompetanse: Det finnes egne studietilbud med relevans for flerkulturelt arbeid ved mange utdanningsinstitusjoner. Moduler eller valgfag i profesjonsutdanninger, videreutdanninger, feltarbeid til mastergrader og doktorgradsarbeid bidrar til å gi slik kompetanse. Men hva skjer når studenten skal overføre den flerkulturelle kompetansen til sitt fagmiljø?

For å undersøke dette nærmere, utførte Inger Daae-Qvale et feltarbeid ved tre videregående skoler, som hadde deltatt i et flerkulturelt satsingsprogram iverksatt av fylket de tilhører. Ett av tiltakene i satsingen var å tilby videreutdanning i flerkulturell forståelse til en del lærere. Daae-Qvale underviste ved en slik videreutdanning for profesjonsutdannede fagfolk, inkludert lærere.

Det viste seg at det var uklart om lærerne ved skolene var forpliktet av ledelsens uttalte ønske om å forbedre den flerkulturelle kompetansen. Forankringen i ledelsen varierte, og det fantes ingen felles forpliktende strategier. Dermed trekker de ansatte i forskjellige retninger ut fra ulike interesser og holdninger. De som kvalifiserte seg på feltet, opplevde manglende anerkjennelse og isolasjon fordi kompetansen ikke ble løftet fram som en felles faglig forpliktelse.

En interessant observasjon var at mange lærere oppfatter de flinke og ressurssterke minoritetselevne som vanlige elever, mens de som tilskrives lærings- og atferdsproblemer regnes som minoritetselever. Minoritetselevne defineres som en elevkategori med lav status, og dermed kan også lærere som arbeider med dem bli tilskrevet denne statusen. Manglende faglig og pedagogisk kompetanse hos mange lærere i å tilby tilpasset opplæring, gav utslag i negative holdninger som skygget for det positive.

Etablerte profesjonsverdier må utfordres. Nye fagperspektiv og annerledes elevgrupper krever legitimering av kunnskap og handlingskompetanse som svarer til de nye utfordringene. Utydelig ledelse og en snever oppfatning av flerkulturell fagutøvelse hindrer overføring av flerkulturell kompetanse til praksisfeltet innenfor offentlig virksomhet, mener Daae-Qvale (2006).

Konklusjon

I denne artikkelen har jeg luftet noen problemstillinger knyttet til mangfold og flerkultur, i alminnelighet, men særlig i møtet med velferdssamfunnets tjenester. Som utdannere av kandidater til yrker og funksjoner i disse tjenestene, har høyskoler og universiteter en nøkkelrolle i å bidra til profesjonsutøveres mangfoldskompetanse.

Slik gjennomgangen av foreliggende forskning på feltet har vist, er en viktig forutsetning at både ledelsen og ansatte ved utdanningsinstitusjonene tar et økende mangfold i samfunnet på alvor, ut fra en felles forståelse av hva dette innebærer.

For å vurdere om kursen er riktig slik at de gode hensikter kan oppnås, er det nyttig både med et overordnet blikk som gir distanse og fanger den store sammenhengen, og et profesjonelt blikk nært på det som faktisk skjer i praksis når profesjonsutøverne går ut i arbeidslivet. Begge deler må baseres på forskning og utviklingsarbeid.

Det kritiske utenfrablikket må forenes med en dømmekraft i konkrete situasjoner, som bygger på empati og faglig integritet hos profesjonsutøveren. Dette er krevende i ei tid hvor mangfold i den store samtalen nasjonalt og internasjonalt begrenses til problematisering av innvandring med tilhørende kulturforskjeller, mens økonomiske og sosiale skillelinjer og kjønnsforskjeller i hele befolkningen blir oversett.

Vilje til endring og stadig søking etter ny kunnskap og innsikt er en viktig egenskap hos profesjonsutøvere i møte med mangfold. Frimodighet til å stå for det en tror på, og mot til å stille spørsmål både ved egen og andres praksis, kan gi en åpnere debatt utenfor små lukkede fagmiljøer.

Men ansvaret kan ikke bare legges på hver enkelt fagperson. Så vel myndigheter som ledelse på alle nivåer må sørge for at overordnede strukturer, ressurser, debattklima og organisering gjør det mulig å ta ansvar for at tjenester ytes på en likeverdig og rettferdig måte i nærkontakt med brukerne.

Kilder:

- Biseth, Heidi. 2010. *Komparativ analyse av skolen i det multikulturelle samfunn: demokratiske utfordringer for profesjonsutøvere*. I: Day, Barbara og Jytte Steensen, red. 2010. *Kultur og etnicitet på arbejde*, s. 124-142. København: Via Systime.
- Bjordal, Ingvil. 2008. *Flerkulturelle perspektiv i allmennlærerutdanningen. Visjoner, strategier og erfaringer*. (HiO-masteroppgave 2008:2).
- Bouakaz, Laid. 2010. *Hvem ejer nøglen til skolen? – Om vejen til samarbejde mellem skole og hjem*. I: Day, Barbara og Jytte Steensen, red. 2010. *Kultur og etnicitet på arbejde*, s. 74-91. København: Via Systime.
- Båtnes, Per Inge. 2006. *Å forvalte sine kunnskaper i kulturelt utsatte posisjoner – om formidling og frimodighet*. I: Greek, M. og K.M. Jonsmoen, red. 2006. *Utfordringer i flerkulturell formidling. Formidling og internalisering av flerkulturell kunnskap i ulike fagfelt*, s. 75-89. Oslo: Høgskolen i Oslo. (HiO-rapport. 30/2006).
- Debesay, Jonas. 2011. *Etnisitet og kjønn i hjemmesykepleien*. I: Leseth, A. og K.N. Solbrække, red. *Profesjon, kjønn og etnisitet*, s. 187-208. Oslo: Cappelen.
- Djuve, Anne Britt og Kristian R. Tronstad. 2011. *Innvandrere i praksis: om likeverdige tjenestetilbud i NAV*. Oslo: Fafo.
- Daae-Qvale, Inger. 2006. *Ønske det, ville det – gjøre det med. Om forankring av flerkulturell kompetanse i offentlig sektor*. I: Greek, M. og K.M. Jonsmoen, red. 2006. *Utfordringer i flerkulturell formidling. Formidling og internalisering av flerkulturell kunnskap i ulike fagfelt*, s. 24-39. Oslo: Høgskolen i Oslo. (HiO-rapport. 30/2006).
- Dæhlen, Marianne og Lennart G. Svensson. 2008. *Profesjon, klasse og kjønn*. I: Molander, A. og L.I.
- Engebriksen, A.I., J.E.Finnvold og Kirsten Danielsen. 2011. «For å jobbe her må en være interessert i folka som bor her». *Helsesøstre og brukere på tre helsestasjoner i Alna bydel*. Oslo: NOVA (Rapport 22/11).
- Holm, Inger Marie. 2011. *Somaliere og norsk skole. En studie av somaliere i Norge med særlig fokus på relasjoner mellom lærere og foreldre*. Dr.gradsavhandling. Tromsø: Universitetet. (Finnes online) <http://www.ub.uit.no/munin/handle/10037/3691>
- Kasin, Olav. 2010. *Kultur som mangfold og enfold i barnehagen*. I: Nordisk barnehageforskning. Nr.2, 2010, 63-75.

- Kasin, Olav. 2008. *Flerkulturell – hva er det og hvem er de?* I: Otterstad, A.M., red. 2008. *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 55-77.
- Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Innstilling fra *Dannelsesutvalget for høyere utdanning* Juni 2009.
- Leseth, Anne B. *Profesjon og kulturmøter*. Senter for profesjonsstudier, HiO. Nyhetsbrev 3-2009
- Leseth, Anne og Kari Nyheim Solbrække, red., 2011. *Profesjon, kjønn og etnisitet*. Oslo: Cappelen.
- Lindboe, Inger Marie. 2008. *Profesjoners etiske utfordringer i et flerkulturelt samfunn*. I: Otterstad, A.M., red. *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*, s. 179-194. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindseth, Anders. 2009. *Dannelsens plass i profesjonsutdanningene*. I: *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*, s. 21-17. Innstilling fra *Dannelsesutvalget for høyere utdanning*, Juni 2009.
- Løvlie, Lars. 2009. *Dannelse og profesjon*. I: *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*, s. 28-38. Innstilling fra *Dannelsesutvalget for høyere utdanning*, Juni 2009.
- Michelet, Simon. 2011. *Elevene imellom. Elevkultur og deltakelse i læringsprosesser på småskole- og ungdomstrinn*. Dr.gradsavhandling. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Neumann, Cecilie Basberg. 2011. *Det profesjonelle blikket. Om betydningen av etnisitet, klasse og kjønn i helsesøstres tolkningsarbeid*. I: Leseth, Anne og Kari Nyheim Solbrække, red., 2011. *Profesjon, kjønn og etnisitet*, s. 209-228. Oslo: Cappelen.
- Otterstad, A.M., red. 2008. *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pihl, Joron. 2010. *Etnisk mangfold i skolen : det sakkyndige blikket*. 2.utg. Oslo : Universitetsforlaget.
- Rosenlund, Tuva, 2012. *Hvor norsk er kroppen din?* Intervju med Tony Sandset. I: *Utrop* 4/2012.
- Røysum, Anita. 2012. *Sosialt arbeid i nye kontekster. Om sosialarbeideres erfaringer med NAV-reformen*. Dr.gr.avh. Oslo: HiOA. Senter for profesjonsstudier.
- Steinsvik, Brit Synnøve. 2008. *Læreres skjønn i vurderingen av tospråklige elevers opplæringsbehov*. I: Otterstad, A.M. *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – frå utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 213-28.
- Terum, Lars Inge. *Styrk utsideblikket*. I: *Forskningspolitikk*, 3/2009.

Vike, Halvard. 2001. *Norsk kultur: myte og realitet*. I: Eriksen, T.H., red. 2001. *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 134-152.

Vike, Halvard. 2006. *Likhet, konformitet og integrasjon. Kulturelt mangfold i Norge*. I : Greek, M. og K.M. Jonsmoen, red.. *Utfordringer i flerkulturell formidling. Formidling og internalisering av flerkulturell kunnskap i ulike fagfelt*, s. 16-23. Oslo: Høgskolen i Oslo. (HiO-rapport. 30/2006).

Østberg, Sissel. 2007. *Det flerkulturelle*. HiOA: Senter for profesjonsstudier. (SPS-kronikk 4-2007).

Internasjonalisering – ute eller hjemme?

Verden er kommet tett innpå oss på mange måter, og internasjonalisering av høyere utdanning er et uttalt politisk mål. Kunnskapsinnhenting og erfaring utenfra skal bidra til økt kvalitet og fremme kulturell forståelse og global solidaritet. Men iverksettelsen er ulik og kan synes lite helhetlig. Hvor bør støtet settes inn?

Innledning

Stortingsmeldingene om Kvalitetsreformen og om internasjonalisering av utdanning fra 2007/2008 og 2008/2009, løftet fram internasjonalisering som et kunnskapspolitisk virkemiddel i stedet for et mål i seg selv. Internasjonalisering må handle like mye om interkulturell kompetanse og flerkulturalitet nasjonalt som å krysse landegrenser, het det. Dette kalles *internasjonalisering hjemme*.

Slik internasjonalisering hjemme har blitt et begrep som er etablert i det europeiske samarbeidet, og hvor også Norge er forpliktet til å oppfylle overordnede målsetninger. Men, som jeg vil vise i denne artikkelen, har flerspråkligheten og det økte mangfoldet «hjemme» hos oss bare i begrenset grad blitt trukket inn i internasjonalisering av utdanning.

Hva handler internasjonalisering om?

«Innenfor høyere utdanning handler internasjonalisering om å integrere en internasjonal, interkulturell og global dimensjon i mål, organisasjon og handling». Slik er definisjonen av internasjonalisering til *Senter for internasjonalisering av utdanning* (SIU). I følge stortingsmeldingen om *Internasjonalisering av utdanning* (St.meld. nr.14, 2008-2009), er internasjonalisering et svar på utfordringer som følger med økt globalisering.

Tidligere ble dette oppfattet som «studier i utlandet». Noen studenter må studere ute fordi de ikke får studieplass her i landet, andre tar sin utdanning utenlands fordi de simpelthen har mer lyst til det. Etter hvert er kortere utenlandsopphold, i form av studentutveksling, blitt mest vanlig. Nyttan av utenlandsstudier begrunnes gjerne med tilleggskompetanse i form av språk og kulturforståelse.

Kvalitet er blitt framhevet som et viktig formål med internasjonalisering, og mobilitet blant ansatte og studenter bidrar til internasjonalt samarbeid mellom institusjoner.

Men det erkjennes nå at økt mobilitet ikke nødvendigvis medfører økt kvalitet, og er heller ikke alltid god internasjonalisering.

Den faglige og institusjonsmessige forankringen av internasjonalisering bør styrkes, ifølge stortingsmeldingen. Internasjonalisering av utdanning berører hele virksomheten, og *internasjonalisering hjemme* bør inngå i en helhetlig strategi, heter det. Alle studenter skal dra nytte av at utdanningssystemene åpnes mot omverdenen, både på individnivå og på institusjonsnivå, slik at de kan møte utfordringer i et flerkulturelt og internasjonalt orientert samfunns- og arbeidsliv (St.meld. nr. 14, 2008-2009).

Bologna-prosessen og LLP (Life-Long Learning Programme)

Prosessene i EU har drevet fram arbeidet med internasjonalisering i utdanning, ifølge SiU. En kunnskapsbasert økonomi som er konkurransedyktig har vært målsetningen i Lisboa-prosessen. Kunnskap skal kunne sirkulere mest mulig fritt, og utdanningsnivået i befolkningen skal heves. Samordningen av høyere utdanning påvirket av Bologna-samarbeidet har vært en viktig målsetning for den norske Kvalitetsreformen.

I kapittelet om internasjonalisering i en statusrapport for reformen, vises det til at forskning er grenseoverskridende og at det er viktig å ta del i denne kunnskapsbasen (St.meld. nr.7, 2007-08). EUs rammeprogram betyr mye for finansiering av forskning og forskernettverk. Dessuten har vi relativt gode betingelser for stipendiater utenfra. I Kunnskapsdepartementets *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2013* rapporteres det at en forholdsmessig stor andel utenlandske doktorander kommer hit. Dette kan også bidra til nye impulser og nettverk i forskermiljøene, heter det.

I erklæringene fra Bologna-prosessen har *den sosiale dimensjonen* vært sterkt vektlagt i flere år. Det innebærer at bredere lag av befolkningen bør få mulighet til å delta i høyere utdanning, fordi kravene til kompetanse øker. En egen arbeidsgruppe for den sosiale dimensjonen er knyttet til Bologna-prosessen. Lederen for gruppa, Annika Pontén, redegjorde for arbeidet under en konferanse holdt av *European Access Network* i 2007. Det overordnede strategiske målet er, ifølge Pontén, at studentene som tas opp, deltar i og fullfører høyere utdanning, skal avspeile sammensetningen av befolkningen. Dessuten skal utdanningen gi like muligheter til jobb og karriere og slik bidra til økt sysselsetting og regional utvikling.

Den sosiale dimensjonen er ikke tatt helt på alvor hos oss, selv om forskning viser at høyere utdanning er skjevt fordelt sosialt og geografisk. Livslang læring er heller ikke noe

stort tema her i landet. EUs program for livslang læring (LLP), er en videreføring av utdanningsprogrammene *Sokrates* og *Leonardo da Vinci*. Norge deltar i LLP gjennom EØS-avtalen. Hvordan omsettes denne forpliktelsen i praksis? Bred rekruttering og livslang læring krever samfunnsengasjement, relevans i forhold til arbeidslivet og tilrettelegging for studenter med ulike forutsetninger.

Den *globale* dimensjonen er trukket mer inn i Bologna-erklæringene de siste åra, med vekt på partnerskap med andre regioner i verden. Den europeiske studentunionen (ESU) er pådriver for dette. Samtidig kritiserer studentunionen lærestedene for manglende satsing på internasjonalisering hjemme.

Finanskrisen har skapt problemer for Bologna-prosessen. Stadig flere land har innført eller økt studieavgiftene, noe som selvsagt svekker målet om bred rekruttering og har skapt uro blant studentene. Men tyske universitet har gått mot strømmen, nettopp for å unngå sosial skjevrekuttering. Etter innføring av studieavgifter fra 2005, har mange tyske delstater gått inn for å avskaffe studieavgiftene igjen, selv om de kunne trenge inntektene. I Storbritannia har regjeringen gått motsatt vei, med dårligere finansiering og stor økning av studieavgiftene (*The Economist*, 02.07.11).

Hvordan praktiseres internasjonalisering?

En gjennomgang av strategier og planer for internasjonalisering ved norske universiteter og høyskoler utført av SIU, viser stor variasjon. I strategidokumentene er kvalitet mest utbredt som begrunnelse for internasjonalisering. Men i disse dokumentene blir kvalitet ofte tatt for gitt, uten nærmere redegjørelse for hvordan dette skal oppnås.

Etter kvalitet er det samfunnsbidrag og ressurser det vises til. Internasjonalisering bidrar til inntekter gjennom produksjon av studiepoeng, forskningspublisering og ekstern finansiering. Slik styrkes lærestedenes posisjon i den globale konkurransen. En kunne forvente å finne noe om solidaritet og dannelse, men det er det lite av. Dette ifølge *Tilstandsrapporten for høyere utdanning 2013*.

Kvalitet i tilknytning til internasjonalisering var nylig tema for et SIU-magasin: *Hva slags internasjonalisering fører til kvalitet – og kvalitet for hvem?* Peter Maassen er professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, og har forsket mye på internasjonalisering i utdanning. Han er intervjuet i dette magasinet, og han mener at økt akademisk kvalitet bare er én av målsetningene for internasjonalisering, og oftest ikke engang

den viktigste. Dagens internasjonalisering er svært omfattende, og angår hele utdanningssystemet. Den handler om tilpasninger til globalisering, inkludert arbeidslivets interesser.

«Ved norske læresteder vil du gjenfinne internasjonalisering som ulike delmål her og der, ofte med svak indre forbindelse. Internasjonalisering er ennå ikke en selvfølgelighet som gjennomsyrrer hele institusjonen, slik den bør være i en globalisert virkelighet», mener Maassen (SIU-magasin 1-2013).

Jakten på sitt eget speilbilde er tittelen på et innlegg samme sted av Eva Egron-Polak, president i *International Association of Universities* (IAU). Hun advarer mot uønskede effekter av internasjonalisering:

«Stadig flere universiteter, særlig i Europa, betrakter internasjonalisering som en metode for å heve egen prestisje. Vi blir mer og mer opptatt av å samarbeide med institusjoner som ligner oss, og som har godt renommé. Også dette har verdi. Men du lærer trolig mer av en partner som ikke er ditt speilbilde, men har reelt ulike tradisjoner og perspektiver enn deg», skriver Egron-Polak (SIU-magasin 1-2013).

Det er mangel på klare strategiske prioriteringer for internasjonaliseringsarbeidet i institusjonenes ledelse, påpekes det i statusrapporten for Kvalitetsreformen. Få institusjoner har en egen strategi for internasjonalisering hjemme: «Både institusjonenes ledelse og faglig ansatte ser ut til å være relativt fraværende når det gjelder å forme innholdet og retningen i arbeidet de internasjonalt ansvarlige gjør ved institusjonene», heter det (St.meld. nr.7, 2007-08).

Riktig nok har internasjonaliseringsarbeidet fått økt oppmerksomhet, men det arbeides stort sett langs samme linjer som før reformen. Det er studentutveksling og forskernettverk som vektlegges: «Institusjonene har i varierende grad en helhetlig tilnærming til internasjonalisering som virkemiddel for økt kvalitet» (op.cit., 7.2). Studentutveksling blir først og fremst målt i kvantitet.

Fagpersonalet mener ifølge statusrapporten at internasjonalisering har mest med studentmobilitet å gjøre, men at studentutveksling i seg selv ikke kan bidra til å øke kvaliteten i høyere utdanning. Kvalitetsreformen har utløst mer ressurser til internasjonalisering, men de fleste tiltak begrenses til noen studentaktiviteter, heller enn innføring av internasjonalt pensum og andre former for internasjonalisering. Med denne reformen skulle studentutveksling være et virkemiddel i stedet for et mål i seg selv, ifølge statusrapporten.

Per Olaf Aamodt er forsker ved NIFU. Under konferansen *10 år med Kvalitetsreformen* arrangert av KD og UHR i mai 2013, holdt han et innlegg med tittelen *Fem år etter evalueringen av Kvalitetsreformen*. Her hevdet han at det er uklare tegn til mer internasjonalisering. Han spurte også hvorfor vi ikke lykkes med å få studentene til å lykkes, og antydte at en kan ha undervurdert et økende mangfold av studenter. En stram studiestruktur passer kanskje ikke alle studenter? Og hva med UH-sektorens ansvar for livslang læring? spurte Aamodt.

Flere studietilbud på engelsk blir regnet som god internasjonalisering. Men undervisning på engelsk kan gi bedre tilgjengelighet for noen studenter, og samtidig virke fremmedgjørende for andre. Det kan også gå på bekostning av kvaliteten og formidlingen hvis de som underviser ikke behersker engelsk godt nok, og det gjør de ikke alltid. Innholdet blir ikke mer internasjonalt bare fordi en kler det i engelsk språkdrakt. Derfor kan internasjonalisering heller ikke måles i antall studietilbud på engelsk, med mindre tilbudene både har et innhold og en språklig standard som oppfyller visse kriterier.

I følge SIUs mobilitetsrapport 2012, har andelen norske studenter med utenlandserfaring steget de siste fem årene, slik at det nå gjelder 21 prosent av studentmassen. Flesteparten av gradsstudentene drar til Europa, og mange av disse studerer medisin. Blant delstudentene velger en mye større andel studieopphold i Asia, Afrika og Latin-Amerika, foruten USA. Tanzania har lenge vært en viktig destinasjon for mange som tar praksisstudier innenfor helsefag. For utvekslingsstudenter er det nesten balanse mellom ut- og innreisende studenter. Samlet andel utvekslingsstudenter er 5.6 prosent, men det er store variasjoner mellom lærestedene.

En undersøkelse utført av Wiers-Jenssen om *Studiemobilitet og arbeidsmarkedstilpasning* (2008), handler om den betydningen utenlandsstudier kan ha for jobb og karriere. Data som viser overgangen til arbeidslivet for studenter utdannet ute og hjemme er sammenlignet. Et kapittel i boka *Borderless knowledge?* (2008) omtaler også denne undersøkelsen under en tittel som taler for seg selv: *Stumbling block or stepping stone?*

Resultatene av Wiers-Jenssens undersøkelse viser både positive og negative følger av å ta utdanning ute. De som har tatt utdanning ute er mer utsatt for arbeidsledighet, og må streve mer med å få jobb enn de som har norsk utdanning. De som tar utdanning i utlandet på egen hånd (såkalte *freemovers*), ser ut til å ha større problemer enn utvekslingsstudenter. Men disse belønnes til gjengjeld med litt høyere lønn noen år etter avsluttet utdanning.

Det internasjonale læringsrom

Tilstandsrapporten for høyere utdanning 2013 viser til tiltak som utdanningsinstitusjonene iverksetter for å skape et internasjonalt læringsmiljø, som engelskspråklig pensumlitteratur, utenlandske gjesteforelesere, internasjonale konferanser, sommerskole, internasjonal uke og sosiale aktiviteter/fadderordninger for å integrere internasjonale og norske studenter (SIU-rapport 3/2013). Det kanskje mest sentrale for å oppnå internasjonalisering hjemme, er at lærestedet klarer å tiltrekke seg utenlandske studenter og faglige ansatte, hevdes det i Tilstandsrapporten.

I praksis har det vist seg at det ikke er så lett å få til denne integreringen mellom studenter, i alle fall ikke ved en stor høyskole som HiOA, som er min referanse. Det kan være annerledes for gradsstudenter som oppholder seg lengre tid i landet og i mindre fagmiljøer, som på master- eller doktorgradsstudier. Men opphold på inntil et halvt år er for kort til å utvikle gode relasjoner blant studenter. Fagfolk utenfra som underviser og forsker kan kanskje ha større virkning, både på kolleger og studenter.

Internasjonalisering hjemme må åpenbart måles på andre måter enn ved antall internasjonale studenter og tiltak oppført i handlingsplaner. Viktigst er å skape et læringsrom hvor det er plass til ulike perspektiver, samtidig som det skapes en ny forståelse hos alle. Torsten Ulsig (2010) har undersøkt hvordan internasjonale studenter opplever møtet med dansk undervisningspraksis. Evaluering viste at lærerne ikke reflekterte over at disse studentene kunne ha andre erfaringer og en annen førforståelse enn det læreren tar som gitt.

De som gjennom sin skolegang og kulturelle ballast for øvrig har en helt annen oppfatning av læring og læreren som autoritet enn det som gjelder hos oss, kan få et vanskelig møte med læringskulturen i Norden, mener Ulsig. Han beskriver hvordan partene gjennom analyse og refleksjon kan tilnærme seg hverandres forståelse, for å skape en ny kontekst. Underviserens rolle er å utvikle en pedagogisk dialog som tar høyde for at det er nye aktører til stede i læringsmiljøet, mener han. Her kan tilføyes at dette også kan gjelde bosatte minoritetsstudenter med utenlandsk oppvekst og skolegang.

Interkulturell kompetanse er målet

Twente Universitet i Nederland forsto tidlig sammenhengen mellom det flerkulturelle og det internasjonale perspektivet. I en artikkel om universitetet ble det erklært at

«Internationalisation of education is mainly a question of interculturalization». (De Jong and Teekens, 2003). Twente Universitet legger vekt på internasjonalisering hjemme. Dette betyr etter deres oppfatning å skape en ny felles kultur hvor alle studenter uavhengig av bakgrunn blir likeverdig vurdert og kan få brukt sine evner. Internasjonalisering er ikke avhengig av studieopphold i utlandet, slik de ser det der.

For dem som tar studieopphold i utlandet, ligger den egentlige verdien i å få sitt eget på avstand og dermed bli i stand til å se objektivt på kulturforskjeller, både i eget miljø og i internasjonal sammenheng. Bare å oppleve noe eksotisk har ikke særlig mye å gjøre med den interkulturelle kompetansen studentene trenger. Undervisning på engelsk bidrar heller ikke til et internasjonalt perspektiv, hvis ikke innholdet er endret.

Selvrefleksjon og et åpent sinn kommer ikke av seg selv og må inn i undervisningen, ifølge forfatterne fra Twente. Den internasjonale dimensjonen i pensum er obligatorisk, det er ikke noe valgfritt tilbud. Studenter med minoritetsbakgrunn oppfattes som en viktig kilde og ressurs i seg selv, og universitetet vet at de har en viktig rekrutteringsjobb å gjøre blant store grupper av innvandrere (De Jong and Teekens, 2003).

Internasjonalt og flerkulturelt

Alle utdanningsinstitusjoner forsøker altså å være dyktige på internasjonalisering i kontakt med utlandet, mens internasjonalisering hjemme får lite oppmerksomhet og ressurser. Dermed overlates arbeidet på det flerkulturelle feltet – som først og fremst handler om internasjonalisering på hjemmebane – til spesielt interesserte. Et flerkulturelt og internasjonalt studiemiljø er egentlig det samme.

Det er merkelig at studenter som er innvandrere eller etterkommere med innvandrerforeldre knyttes til et kulturbegrep, mens utenlandske studenter på midlertidig opphold beskrives nøytralt som internasjonale. Hvorfor satses det mer på å få flere utenlandske studenter inn, enn på å rekruttere og ivareta studenter med utenlandsk språklig/kulturell kompetanse som allerede bor i landet?

Vi har en innvandret *humankapital* med internasjonal kompetanse og orientering, med verdifulle språkkunnskaper og kjennskap til kulturelle koder. Denne kapitalen kan frigjøres gjennom utdanning av enkeltindividene, hvis læringsmiljøet legges til rette for det. Her finnes en viktig kilde både til internasjonalisering *hjemme* og til utveksling av kunnskap og personer *ute*, men hvordan utnyttes den?

Minoritetsstudenter har ofte en innebygd internasjonal orientering fordi mange har familie i andre deler av verden, kanskje også i flere land. De har i større grad enn mange andre vært nødt til å reflektere over sin situasjon og sin identitet, og ta stilling til verdivalg og livsstil. Det er ikke alle unge med minoritetsbakgrunn som kommer styrket ut av denne prosessen, men de som tar fatt på høyere utdanning har som regel funnet et ståsted de kan bygge på.

Samarbeidet med utenlandske læresteder beveger seg i økende grad utenfor EU-området. Studenter som er innvandrere eller har foreldre som er det, kan få mulighet til å ta studieopphold i eget eller foreldrenes hjemland. Tyrkia er for eksempel et aktuelt samarbeidsland. Det kan bli mer bruk for folk som kan tyrkisk, for Tyrkia er et viktig land politisk for Europa. Det er desto større grunn til å utdanne og ivareta de som allerede kan språket og har nettverk i dette landet, samtidig som de er norske innbyggere.

Mangfold er ikke lenger noen valgmulighet, men en nødvendighet, sa professor Rita Süßmuth under konferansen til *European Access Network* i Berlin 2008. Det er viktig at vi ikke bare ser utgifter og problemer, men at vi ser hvilke evner, intellektuelle kapasitet og kapital innvandring medfører. Den eurosentriske tilnærmingen må erstattes av samhandling og tilhørighet, og vi må tenke globalt i stedet for vestlig – ikke-vestlig.

Süßmuth var da rektor ved OTA Universitetet i Berlin, og på denne tiden deltok hun i OECD-prosjektet *Gaining from Migration*.

«Vår oppgave er å legge til rette for studentene som individer slik at de kan utvikle seg gjennom filosofi, musikk, teater, og ikke minst språk. Det er forskjellige måter å lære på. Vi må åpne øynene for verdien av ulike evner og anlegg, og alder, sa Süßmuth, og tilføyde at livslang læring er noe nytt for universitetene.

Ny vurdering av internasjonalisering

Et inkluderende læringsmiljø og tilrettelegging ut fra ulike behov er en forutsetning for likeverdig læringsutbytte. Alle studenter bør få kompetanse til å arbeide i miljøer og med brukere med ulik kulturell og sosial bakgrunn.

Det norske er også en del av mangfoldet i verden, enten det gjelder språk eller andre kulturelle særtrekk. Internasjonalisering betyr ikke at systemer, språk eller tankegods utenfra skal kopieres og erstatte det vi har. Impulser og kunnskap utenfra må inngå i en læringsprosess, hvor en kritisk vurderer det en finner og tilpasser det en trenger til sitt eget.

Samtidig er det verdifullt å se alt en tar for gitt fra en ny synsvinkel. Alle studenter og ansatte bør få delta i denne prosessen. Pensum og forskning må gjenspeile dette.

I den engelskspråklige litteraturen brukes uttrykk som *embedded multicultural challenge*. Det betyr at det flerkulturelle perspektivet er blitt en naturlig del av virksomheten i alle ledd.

De flerkulturelle og sosiale utfordringene innenfor høyere utdanning er et tema som det både forskes på og høstes erfaringer med internasjonalt. I Norge er vi nybegynnere på dette feltet, og vi har et stort behov for å hente kunnskap utenfra gjennom internasjonale nettverk og utveksling. Internasjonalisering hjemme kan forbedres ved å hente kunnskap utenfra.

Med dagens medie- og kommunikasjonsmuligheter er det naturlig at forskningen i økende grad bygger på nettverk og kunnskapsutveksling på tvers av landegrensener. Men avspeiles den kunnskapen som utvikles i dette samspillet i fagene, i pensum og i undervisningen?

Alle ville tjene på en tydeligere avklaring av formålet med internasjonalisering, for deretter å finne fram til de praktiske virkemidlene. At forskernettverk og utveksling av kunnskap over landegrensene er viktig, kan ingen være i tvil om. Men det er avgjørende at kunnskapen kommer alle studenter til gode gjennom undervisning og pensum. Er det selvsagt? Hvilken kunnskap prioriteres i så fall, det som gir flest forskningspoeng i en internasjonal rangering, eller kunnskap som både er relevant i en yrkesutøvelse og bygger et likeverdig og inkluderende samfunn?

Hva oppnås med studieopphold utenlands for et begrenset antall studenter, og kanskje enda færre internasjonale studenter hit? Gir ressursene som brukes på dette nok uttelling, og i så fall hvilken uttelling? Kan utvekslingen utnyttes på en bedre måte? Hvordan kan enkeltstudenters utbytte omgjøres til institusjonskunnskap? Er noen måneders opphold i et annet land nok til å gi studentene et utbytte av verdi? Har studentene gode nok språkkunnskaper til virkelig å forstå hva som foregår?

På nettsiden til Senter for internasjonalisering av utdanning (SIU) finnes praktiske råd om internasjonalisering hjemme med eksempler i grunnskole og videregående skole, men ikke for høyere utdanning. Det viser i tillegg til annen dokumentasjon at dette er et forsømt felt ved høgskoler og universiteter.

Konklusjon

Gjennom deltakelse i det europeiske samarbeidet om høyere utdanning, har Norge forpliktet seg til å oppfylle de overordnede målsetningene for internasjonalisering både ute og hjemme. Som jeg har vist i denne artikkelen, er *internasjonalisering hjemme* likevel lite diskutert og iverksatt i praksis. Studentutveksling og forskernettverk er fortsatt det som vektlegges mest.

Perspektivet bør etter min oppfatning utvides og tilnærmingen til internasjonalisering bli mer helhetlig. Alle studenter trenger interkulturell kompetanse, og det bør de få som en del av den dannelsen ethvert studium skal gi. Dette handler ikke bare om studenter som kommer utenfra eller studenter som reiser ut, men også om studieinnhold og om verdsetting av erfaringene til studenter med utenlandsk bakgrunn bosatt i landet. Læringsmiljøet må tilføres en internasjonal dimensjon som kaster nytt lys over det særegne hjemmevante.

Kilder:

- Borte bra, men hjemme best? Færre norske studenter i utlandet. Oslo: NIFU-Step. (Rapport, 21, 2008).
- Borderless knowledge? Understanding the 'new' internationalisation of research and higher education in Norway. 2008. Ed. By Åse Gornitzka and Liv Langfeldt. Springer.
- De Jong and Teekens.2003. The Case of University of Twente: Internationalisation as Education Policy. (Journal of Studies in International Education.Vol.7, no.1. Spring 2003, 41-51).
- Høyere utdanning 2012. Årlig tilstandsrapport for universitets- og høyskolesektoren. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Internasjonalisering av utdanning. (St.meld. nr. 14, 2008-2009).
- Ulsig, Torsten. 2010. Kulturmøder i det internationale læringsrum. I : Day, Barbara og Jytte Steensen, red. 2010. Kultur og etnicitet på arbejde, s. 237-257. København: Via Systeme.
- Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning. St.meld. nr. 7 (2007-2008).
- Wiers-Jenssen, Jannecke. 2008. Studiemobilitet og arbeidsmarkedstilpasning. Nordisk Kandidatundersøkelse 2007- landrapport fra Norge. Oslo: NIFU-Step. (Rapport, 22/2008).
- Wiers-Jenssen, Jannecke. 2008. Student mobility and the professional value of higher education from abroad. Dr.avh. Oslo: UiO. Unipub.

Fra utdanning til arbeid

Høyere utdanning gir klare fordeler på arbeidsmarkedet - uansett bakgrunn. Men arbeidstakere med minoritetsbakgrunn opplever oftere hindringer i form av mistilpasning enn flertallet. Oppfylles lovgivningen om likestilling og diskrimineringsvern?

Innledning

Det er avgjørende for rekrutteringen av studenter med minoritetsbakgrunn at de som tar høyere utdanning får en jobb de er kvalifisert for. De unge trenger rollemodeller og framtidstro for å motiveres til å ta høyere utdanning. Når noen de kan identifisere seg med lykkes med en karriere som bygger på utdanning, styrkes motivasjonen. Inntekt viser også om utdanning kan være en lønnsom investering.

Artikkelen *Utdanning til et integrert samfunn* viser at det lønner seg for alle å satse på utdanning, både for den enkelte og for samfunnet. Her har jeg forsøkt å finne ut hvilke faktorer som ifølge forskningen har betydning for overgangen fra utdanning til arbeid for innvandrere og deres etterkommere. Både manglende realkompetanse og diskriminering ser ut til å skape problemer. Hva kan utdanningsinstitusjoner og politikere bidra med for å forbedre overgangen til arbeidslivet for dem som opplever størst mistilpasning?

Det er forskjell på menns og kvinners utdanningsnivå og tilpasning til arbeidslivet. Derfor er minoritetskvinnens overgang til arbeidslivet behandlet spesielt i en egen artikkel, kalt *Kvinner underveis*.

Større mistilpasning

Ledigheten blant innvandrere med høyere utdanning er mye lavere enn for de samme grupper med mindre utdanning. Det er fortsatt en liten andel etterkommere med innvandrerforeldre som har avsluttet høyere utdanning, men vi ser at dette også gjelder for dem. Selv om de fleste nyutdannede med minoritetsbakgrunn klarer seg bra, kan en ikke overse den økte risikoen for mistilpasning til arbeidslivet blant disse gruppene når en sammenligner med andre som har om lag samme kompetanse.

Mistilpasning på arbeidsmarkedet omfatter arbeidsledighet, ufrivillig deltid, midlertidighet og overkvalifisering. Selv om utdanning og sysselsetting har nær sammenheng hvis en bare ser etter graden av sysselsetting, kan overkvalifisering være et problem. I følge Kristin Henriksen (2008) fra SSB rammes en langt større andel blant dem som tidligere ble kategorisert som ikke-vestlige innvandrere av dette enn både etnisk norske og de såkalte

vestlige innvandrere. Det betyr at arbeidstakere med høyere utdanning må ta jobber de er overkvalifisert for. Dette får også betydning for karriere og inntekt senere.

Nesten 10 prosent av minoritetene som har høyere utdanning jobber i yrker uten krav til utdanning, mot bare 3 prosent av befolkningen for øvrig. I hele befolkningen har nær ni av ti av de høyt utdannede akademiske yrker eller lederyrker. Det samme gjelder bare 45 prosent blant minoritetene med tilsvarende utdanning.

Innvandrere med utdanning fra Norge får lettere relevant jobb enn de som har utenlandsk utdanning. Men heller ikke de med norsk utdanning får relevant jobb i samme grad som den norskættede befolkningen med samme utdanningsnivå. Dermed kan ikke forskjellen forklares med manglende godkjenning av utenlandsk utdanning, og norsk utdanning kan tyde på relativt bra ferdigheter i norsk.

De norskfødte med innvandrerforeldre begynner nå gradvis å bli gamle nok til å gå ut i arbeidslivet, slik at en kan studere hvordan de klarer seg. Hovedtrekkene er at etterkommere under 25 år befinner seg mye nærmere majoritetsbefolkningen enn unge innvandrere når det gjelder andel som er i arbeid eller under utdanning.

Likevel har ikke etterkommerne samme muligheter på arbeidsmarkedet som majoriteten, selv med samme formelle kompetanse og karakterer. Første året etter utdanning har de klart større sannsynlighet for å være uten inntektsgivende arbeid. Men bosted er avgjørende, for i Oslo har etterkommerne nesten like gode muligheter som majoriteten. I resten av landet er det stor ulikhet (Olsen 2008, Birkelund 2009. Kap. 11).

Dette bildet bekreftes av Støren (2010) fra NIFU. Hun har gjennomgått forskning om unge innvandrere og etterkommere i utdanning og overgang til arbeid. Arbeidsledighet etter fullført utdanning ser ut til å være stigmatiserende for kandidater med minoritetsbakgrunn, mens det ikke er det for norskættede kandidater. Hvis minoritetene lykkes med overgangen fra fullført utdanning til jobb, reduseres også forskjellen.

Det er overraskende at det synes å være større forskjeller i arbeidsmarkedstilpasning mellom innvandrere og majoritetsbefolkningen dess mer utdanning de har, skriver Støren. Men det er store forskjeller i arbeidsledighetsrisiko og mistilpasning mellom typer av utdanning. De samme tendenser er påvist av Ole Villund (2008) fra SSB, som har undersøkt om innvandrere i privat næringsliv har et høyere utdanningsnivå i sitt yrke enn ansatte totalt har.

Kristin Henriksen (op.cit.) har forsøkt å finne ut om hun og andre forskere har brukt for enkle definisjoner og oversett at det kreves mer enn et vitnemål for å få jobb. Norskferdigheter kan bety like mye som formelle kvalifikasjoner. Mange høyt utdannede innvandrere, særlig de med kort botid i Norge, vil derfor ikke kunne ha de samme forventningene om å finne en matchende jobb som norskfødte. I hennes framstilling er også etterkommerne tatt med.

Størens (op.cit.) gjennomgang av forskning på dette området, viser at diskriminering bare er en del av forklaringen på mistilpasning. Manglende nettverk og kontakter kan være en hindring. Botid er viktig, men forskjellen består også med lang botid og med oppvekst her i landet. En mulig forklaring når det gjelder etterkommerne, kan ifølge forskerne være dårligere sosiale nettverk, og fordommer og usikkerhet blant arbeidsgivere.

Om manglende realkompetanse kan være en del av forklaringen, så er det ikke den eneste årsaken. Henriksen konkluderer med at overkvalifisering er et problem som rammer høyt utdannede innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre oftere enn resten av befolkningen. Å få godkjent utenlandsk utdanning er ofte en lang og vanskelig prosess. Mange høyt utdannede innvandrere kjører drosje, vasker gulv eller er arbeidsledige. Dette beskrives av Henriksen som et tap både for den det gjelder og for samfunnet.

Det er stort behov for kompletterende utdanning innenfor ulike akademiske fagfelt, som finnes for leger og sykepleiere. Slike utdanningstilbud mangler finansiering ved universitet og høyskoler. I årsrapporten fra IMDI 2008 finner en derfor følgende forslag under temaet integrering og utdanning:

- Prøve ut bedre finansieringsordninger for universiteter og høyskoler som skal kartlegge innvandrernes medbrakte høyere utdanning.
- Prøve ut tilbud om komplementær utdanning for samme gruppe.

Kompletterende utdanning er et forslag som er blitt gjentatt i flere offentlige utredninger, også i utredningen om *Bedre integrering* (2011), uten at særlig mye har skjedd. I Sverige er det satset mer på dette.

Inntektsforskjeller etter utdanning

En undersøkelse av inntektsforskjeller mellom minoritetsbefolkningen og majoritetsbefolkningen som har tatt lik utdanning i Norge, har vist at det er forskjeller både etter videregående opplæring og etter høyere utdanning. Selv etter kontroll for karakterer,

består disse forskjellene. Det er også variasjoner etter landbakgrunn. Det understrekes at forskjellene ikke er «massive». Noen grupper med minoritetsbakgrunn tjener til og med svært bra (Birkelund 2009, kap.12).

Blant dem med fullført høyere utdanning er det størst forskjell mellom ikke-europeiske mannlige innvandrere og majoritetsmenn. Blant menn oppstår også forskjeller over tid, selv om det er nokså likt etter avsluttet videregående skole. For kvinner var det små forskjeller uansett utdanningsnivå.

Etterkommerne har også noe lavere inntekter enn majoriteten på begge nivå, men forskjellen økte ikke over tid. Mistilpasningen som er omtalt ovenfor vil naturlig nok ha innvirkning på senere inntekt. Blant etterkommerne er det også betydelige forskjeller etter landbakgrunn. Menn av pakistansk opprinnelse gjør det for eksempel bra, mens sønner av vietnamesiske innvandrere har påfallende lave inntekter.

Blant dem med fullført høyere utdanning er det størst forskjell mellom ikke-europeiske mannlige innvandrere og majoritetsmenn. Blant menn oppstår også forskjeller over tid, selv om det er nokså likt etter avsluttet videregående skole. For kvinner var det små forskjeller uansett utdanningsnivå.

Innvandrere er oftere arbeidsledige og har oftere arbeid de er overkvalifisert for i den første fasen etter uteksaminering. Støren (2010) fant at slike inntektsforskjeller mellom minoritets- og majoritetsgruppen målt fire år etter eksamen, oppstår i starten av karrieren. Ved lik start på karrieren er det svært små eller ingen inntektsforskjeller mellom ikke-vestlige innvandrere uteksaminert i Norge og etnisk norske med tilsvarende utdanning. Det gjelder både i privat og offentlig sektor, ifølge Støren.

Brekke og Mastekaasa (2008) undersøkte inntektsforskjeller mellom innvandrere og norskfødte personer som tok hovedfag eller tilsvarende ved norske universiteter i årene 1992–2002. De tok hensyn til fordelinger på fagfelt, botid og karakterer. De fant at det var signifikante inntektsforskjeller både like etter og flere år etter uteksaminering. Blant menn økte inntektsforskjellen jo lengre tid som var gått. Inntektsforskjellen økte også mellom kvinner med innvandrerbakgrunn og majoritetskvinner, men samtidig hadde alle kvinner klart lavere inntekt enn etnisk norske menn.

I sin doktoravhandling har Ida Drange (2013) undersøkt om leger og tannleger med innvandrerbakgrunn har dårligere inntekt enn de norskfødte med samme yrke. Norskfødte med innvandrerforeldre er ikke tatt med i undersøkelsen. Nyutdannede, mannlige leger med

innvandrerbakgrunn tjener noe mer enn sine kolleger med majoritetsbakgrunn. Innvandrerelegene har en raskere økning i inntekt, men inntektsveksten flater raskere ut enn for etnisk norske leger.

Inntekten stabiliserer seg etter ni år, mens den for etnisk norske leger fortsetter å øke. Leger med ikke-vestlig bakgrunn tjener derimot mindre enn etnisk norske leger på å bytte jobb. Årsaken til høyere lønn kan være at innvandrereleger blir raskere tilkjent spesialistgodkjenning enn de norskættede, og det er trolig derfor de går raskere opp i lønn, mener Drange. – Vi kan heller ikke se bort fra at grunnen til at de unge legene med innvandrerbakgrunn tjener mer rett og slett kan være at de jobber mer, sier Drange i et intervju om saken (Drange, 2011).

Former for diskriminering

De innvandregruppene som hyppigst rapporterer om opplevelse av forskjellsbehandling, er ifølge Tronstad (2009) fra FAFO somaliere og irakere. Begge disse landgrupperingene kjennetegnes av relativt kort botid, lav utdanning og lav deltakelse i arbeidslivet. Det er med andre ord grupper som er mindre inkludert og har lavere deltakelse på viktige samfunnsarenaer enn mange av de andre innvandregruppene. Deres opplevelse av diskriminering kan dermed være uttrykk for marginalisering.

Funnene i Tronstads undersøkelse viser også at de med høyere utdanning og gode norskkunnskaper opplever like mye forskjellsbehandling som de med kortere utdanning og dårligere norskkunnskaper. Dette gjelder for eksempel innvandrere og unge født i Norge med innvandrereforeldre fra Iran. Disse gruppene har trolig en høyere forventning om å bli likebehandlet, men erfaringene de rapporterer om i denne undersøkelsen tyder på at de likevel oppfatter sin minoritetsbakgrunn som en hindring for full deltakelse på viktige samfunnsarenaer, ifølge Tronstad.

Den relativt høye arbeidsledigheten blant personer med lang botid og gode norskkunnskaper, tilsier at det foregår former for diskriminering. En form for diskriminering er «den statistiske». Det vil si at arbeidsgivere mangler informasjon om arbeidstakerne, og dermed bedømmer dem ut fra en oppfatning om gruppen de tilhører, ifølge Støren (2010).

De som rekrutterer til ulike virksomheter foretar en avveining mellom risiko og mangfoldstrategi, ifølge en undersøkelse av Lødding (2003). De mest tradisjonelle legger størst vekt på risiko. Forskjeller aksepteres, bare de ikke er for store. Synlig

minoritetsbakgrunn øker risikoen. Utenlandsk utdanning blant søkere med ikke-vestlig bakgrunn bidrar til å øke antall ukjente faktorer, mens en norsk utdanning reduserer usikkerheten.

I offentlig virksomhet er det en stor andel ansatte med høyere utdanning. Olsen (2009) gjorde en undersøkelse om innvandrere ansatt i staten, avgrenset til departementene med underliggende etater, helseforetakene og universitets- og høyskolesektoren. Når andelen innvandrere er lavere i staten enn i privat sektor, kan det skyldes at det oftere kreves høyere utdanning der, og at den høye arbeidsinnvandringen fra Europa bidrar til skjev fordeling mellom sektorene.

Blant de med høyere utdanning er det en større andel med norsk enn med utenlandsk utdanning i staten enn i privat sektor. Staten foretrekker altså innvandrere med norsk utdanning. Det kan også indikere at norskkunnskaper vektlegges mer i mange statlige stillinger. I følge denne undersøkelsen om statsansatte, rapporterte innvandrere ansatt i staten om mer trakassering (12 prosent) enn de som er ansatt i kommunal eller fylkeskommunal virksomhet (9 prosent), mens om lag 11 prosent av dem som jobber i private bedrifter opplever etnisk trakassering på arbeidsplassen.

Det er ikke store forskjeller i andelen som har opplevd trakassering mellom de ulike sektorene, men det er verdt å merke seg at innvandrere ansatt i statlig sektor for en stor del er ansatt i akademiske yrker eller yrker med krav til høyere utdanning. Mange innvandrere ansatt i privat sektor derimot er ansatt i yrker med lavere eller ingen krav til utdanning. I følge Olsen (op.cit.) har en ikke informasjon om bakgrunnen til dem som trakasseres, men funnene her tyder på trakassering på grunn av innvandrerbakgrunn trolig er like utbredt mellom innvandrere med ulik bakgrunn som mellom norskfødte og innvandrere.

En kartlegging av Henriksen (2010b) viste at den opplevde diskrimineringen varierte mellom de ulike landgruppene. Dette kan ha bidratt til forskjeller i sysselsetting og levekår. Iranerne har for eksempel opplevd langt mer diskriminering og trakassering enn chilenerne, selv om kvalifikasjonene og utgangspunktet var nokså likt, og iranerne har lavere inntekter og dårligere levekår enn deres kvalifikasjoner skulle tilsi. Innvandrere fra Vietnam og Sri Lanka har opplevd lite diskriminering, og dette kan ifølge Henriksen ha bidratt til deres gode levekår.

I dag er det lovfestet forbud mot diskriminering på grunnlag av kjønn, etnisitet, religion, politisk syn, fagorganisering, seksuell legning, nedsatt funksjonsevne og alder.

Likestillingspolitikken handler altså ikke bare om kjønn lenger. Både offentlige og private virksomheter har dessuten lovpålagte plikter til å drive aktivt likestillingsarbeid og å redegjøre for planlagte og gjennomførte tiltak som skal verne mot diskriminering. Arbeidet for å fremme likestilling skal integreres i alle beslutningsprosesser på alle nivå og i daglige gjøremål i virksomhetene, private og offentlige.

Staten har klare forventninger til at næringslivet skal påta seg et samfunnsansvar gjennom likestilling og mangfold, særlig der staten er medeier. Å utnytte den beste kompetansen vil også omfatte rekruttering av kvinner og personer med minoritetsbakgrunn til topplederstillinger. En kontroll utført av Likestillings- og diskrimineringsombudet ved utdannings- og forskningsinstitusjoner viste at disse i liten grad hadde levert rapporter om aktiviteter for likestillings- og diskrimineringsvern. Likestillingsutvalget, som har utredet strukturen og virkemidlene for likestilling i to utredninger, foreslo sterkere virkemidler for å nå målene (Likestillingsutvalget 2011, 2012).

En undersøkelse om holdninger til og erfaringer med etnisk mangfold blant arbeidsgivere og tillitsvalgte er utført av Tronstad (2010) fra FAFO, som ble bedt om å undersøke virkningen av regjeringens *Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering 2009-2012*. Et av hovedmålene med planen var å få gjennomført de nye aktivitets- og rapporteringspliktene, i samarbeid med organisasjonene i arbeidslivet. I undersøkelsen ble etnisitet som diskrimineringsgrunnlag vektlagt.

I denne undersøkelsen om mangfold og likestilling i arbeidslivet, viste det seg at arbeidsgivere og tillitsvalgte både hadde positive og negative erfaringer med å ha ikke-vestlige innvandrere ansatt. Over halvparten mente at språk og kulturkunnskap var den største fordel. Dette gjaldt særlig innenfor helse- og sosialtjenester i kommuner med høy innvandrerandel. Men manglende språkferdigheter er på den andre siden den største ulempen som et flertall nevner. Litt færre mener kulturforskjeller er et problem som skaper konflikter.

Mens innvandrere med vestlig bakgrunn har høyere utdanningsnivå enn befolkningen, er gjennomsnittet lavere blant de med ikke-vestlig bakgrunn. Halvparten av arbeidsgiverne i offentlig virksomhet rapporterer om problemer med å vurdere utenlandsk utdanning og kompetanse, noe mindre i private virksomheter. I offentlig sektor ønsker et flertall å få rådgivning om vurdering av jobbsøkeres utenlandske utdanning.

Vel halvparten av de spurte virksomhetene i Tronstads undersøkelse hadde mål for likestilling. Når det gjelder tiltak, er det mest vanlig med enkeltstående kvalifiseringstiltak

som for eksempel praksisplass. Det er ikke så vanlig med en helhetlig plan for å rekruttere etniske minoriteter til ledende stillinger. Aktivitetsplikten og utvidelsen av diskrimineringsgrunnlaget har hatt en viss effekt, men en del arbeidsgivere kjente ikke til rapporteringsplikten.

Flere undersøkelser har vist at etniske minoriteter diskrimineres ved ansettelser, og at også norskfødte med innvandrereforeldre rammes til tross for høyere utdanning. En omfattende undersøkelse basert på et eksperiment ble utført av Midtbøen og Rogstad (2012). Fiktive jobbsøknader som var like, men med et utenlandsk eller et norsk navn, ble sendt som svar på utlysninger av stillinger. I tillegg ble det gjort dybdeintervjuer med noen av arbeidsgiverne som var involvert.

Konklusjonen var at diskriminering ved ansettelser er et hinder for personer med minoritetsbakgrunn. Sannsynligheten for å bli innkalt til intervju ble redusert med 25 prosent når navnet var utenlandsk i stedet for norsk, selv med like søknader. I intervjuene framkom noen nyanser, som at diskrimineringen skyldes arbeidsgiverens tidligere erfaring med minoriteter, stereotyper og at de er usikre på om jobbsøkere med utenlandsk navn kan utføre jobben like bra som en med norsk navn.

Ulik tilrettelegging

Hvordan fungerer samspillet mellom ansatte med forskjellig kulturell og språklig bakgrunn på arbeidsplassen, og får de ansatte med minoritetsbakgrunn brukt sin uformelle tilleggskompetanse til fordel for brukerne? Mange minoritetsstudenter har valgt helse- og sosialfaglige utdanninger. Derfor kan en studie av etnisk mangfold ved arbeidsplasser i helse- og omsorgssektoren være av interesse. Seeberg og Dahle (2005) har studert dette ved et bo- og omsorgssenter og ved et sykehus.

Det var forskjell på disse arbeidsplassene, både i ansettelsespolitikk, i bruken av de ansattes uformelle kompetanse, og i brukernes/pasientenes bakgrunn. Bo- og omsorgssenteret hadde ansatte med svært forskjellig kulturell og språklig bakgrunn, men oppnådde fellesskap gjennom bevisst bruk av uformell kompetanse og samling rundt omsorgen for beboerne som en felles oppgave.

Sykehuset hadde i økende grad et fler-etnisk pasientgrunnlag, men dette ble ikke reflektert i ansettelsespolitikken eller i organiseringen av arbeidet. De ansatte med

minoritetsbakgrunn forsøkte likevel å bruke sine språkkunnskaper og kulturelle kompetanse i møtet med pasienter. Forfatterne av rapporten hevder at det finnes hierarkier i helsevesenet. Disse medfører at kunnskapsformer som assosieres med overordnet medisinsk kunnskap og norskheter anerkjennes på bekostning av annen kunnskap som kan bidra til bedre helse- og omsorgsarbeid.

Konklusjon

Siden det er påvist at den første jobben etter fullført utdanning er så avgjørende, trengs det egne tiltak i overgangsfasen for studenter som risikerer arbeidsledighet eller mistilpasning til arbeidslivet. Kanskje bør karrieretjenesten ved utdanningsstedene rette en spesiell innsats mot grupper som vi vet kan møte ekstra hindringer, og karriereveiledningen må starte tidlig i studieløpet. Noen fagområder er mer utsatte enn andre. For studenter som tar en profesjonsutdanning med praksisstudier, kan ett av praksisstedene bli den første arbeidsplassen etter endt studium. Et nært samarbeid mellom studiested og praksissted vil antakelig bidra til dette.

Det ser ut til at universitet og høyskoler har forsømt den lovpålagte aktivitets- og rapporteringsplikten i arbeidet for likestilling og diskrimineringsvern. En må kunne forvente at utdanningsinstitusjonene tar dette på alvor og styrker sin innsats på dette området, både når det gjelder ansettelser og studentenes overgang til arbeidslivet. Like viktig er de holdninger og verdier som studenter flest får med seg gjennom studiene. Mange av dem kommer til å bli ledere og arbeidsgivere som skal ansette medarbeidere, og slik være med på å forme morgendagens arbeidsliv.

Det er på tide at utdanningsinstitusjonene tar større ansvar for forholdet mellom utdanning og arbeid, ikke bare når det gjelder studienes relevans for arbeidslivet, men også for at kandidater med ulik bakgrunn kan få brukt sin kompetanse i arbeidslivet. Dette ansvaret innebærer også å gi en del studenter ekstra støtte underveis slik at de klarer å tilegne seg den kompetansen som kreves. Det kan både dreie seg om faglig, språklig og sosial støtte, og tilpasset karriereveiledning.

Kilder:

- Brekke, I. og A. Mastekaasa. (2008). *Highly educated immigrants in the Norwegian labour market: permanent disadvantage?* I: *Work, employment and society*, 22(3): 507–526.
- Brekke, I. 2006. *Betydningen av etnisk bakgrunn for overgangen fra høyere utdanning til arbeid*. I: *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 23:173–180.
- Drange, Ida. 2011. [Intervju: Innvandrerleger tjener mest](http://www.hioa.no/Aktuelle-saker-fra-2011/Innvandrerleger-tjener-mest) (<http://www.hioa.no/Aktuelle-saker-fra-2011/Innvandrerleger-tjener-mest>)
- Drange, Ida. 2011. *Early-career Income Trajectories among Physicians and Dentists: The Significance of Ethnicity* (*European Sociological Review*. 2011.)
- Henriksen, Kristin. 2008. *Overkvalifiserte innvandrere: Leger på lager*. SSB.
- Henriksen, Kristin (2007): *Fakta om 18 innvandergrupper i Norge*. Oslo: SSB. (Rapporter 2007/29)
- Henriksen, Kristin, 2010a. *Barn av innvandrere – ekteskap og utdanning. Flere studenter, færre unge bruder*. Oslo: SSB. (Samfunnsspeilet. 2/2010).
- Henriksen, Kristin. 2010b. *Levekår og kjønnsforskjeller blant innvandrere fra ti land*. Oslo-Kongsvinger: SSB. (Rapporter 6/2010).
- Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak / Inkluderingsutvalget*. 2011. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (NOU 2011: 14)
- Blom, S. og K. Henriksen. 2008. *Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006*. Oslo: SSB. (Rapporter 2008/5)
- Fordelingsmeldingen*. 2011. Oslo: Finansdepartementet. (St.meld. 30, 2010/2011).
- Likestillingsutvalget. Politikk for likestilling*. 2012. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (NOU 2012:15).
- Likestillingsutvalget. Struktur for likestilling*. 2011. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (NOU 2011: 18).
- Lødding, Berit. 2003. *Forskjellig, men ikke for forskjellig. Arbeidsgiveres beretninger om rekruttering av høyere grads kandidater med innvanderbakgrunn*. Oslo: NIFU. (Skriftserie 11/2003).
- Midtbøen, Arnfinn og Jon Rogstad. 2012. *Etniske minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning. (ISF Rapport 2012:001)
- Olsen, Bjørn. 2010. *Unge med innvanderbakgrunn i arbeid og utdanning*. Oslo: SSB. (Rapport 9/2010).
- Olsen, Bjørn. 2009. *Innvandrere ansatt i staten. Hvorfor lavere andel enn i privat sektor?*

Oslo: SSB. (Rapporter 8/2009).

Olsen, Bjørn. 2008. *Innvandrerungdom og etterkommere i utdanning og arbeid*. Oslo: SSB. (Rapport 33/2008).

Rogstad, Jon. 2006. *Usaklige hindringer for ikke-vestlige minoriteter på arbeidsmarkedet i Norge*. Oslo: ISF. (Rapport 10/2006).

Seeberg, Marie Louise og Rannveig Dahle. 2005. *Det er kunnskapene mine dere trenger, ikke språket mitt. Etnisitet, kjønn og klasse ved to arbeidsplasser i helse- og omsorgssektoren*. Oslo: NOVA. (Rapport 24/2005).

Støren, Liv Anne. 2010. *Unge innvandrere i utdanning og overgang til arbeid*. Oslo: NIFU. (Rapport 45/2010).

Tronstad, K.R. 2009. *Opplevd diskriminering blant innvandrere med bakgrunn fra ti ulike land*. Oslo: SSB. (Rapporter 47/2009).

Tronstad, K.R. 2010. *Mangfold og likestilling i arbeidslivet. Holdninger og erfaringer blant arbeidsgivere og tillitsvalgte*. Oslo: Fafo. (Rapport 39/2010).

Villund, Ole. 2008. *Riktig yrke etter utdanning? En registerbasert undersøkelse om kompetanse og arbeidsoppgaver hos ansatte med innvandrerbakgrunn*. Oslo: SSB. (Rapporter 2008/37).

Kvinner underveis

Andelen minoritetskvinner som tar utdanning ved norske utdanningsinstitusjoner øker. Blant innvandrerkvinner er det store forskjeller i utdanningsnivå. Deres kvinnelige etterkommere tar imidlertid høyere utdanning oftere enn de norskfødte i samme aldersgruppe. Får de uttelling for dette i arbeidslivet? Dette vil jeg se nærmere på i denne artikkelen.

Innledning

Utdanningsnivået påvirker både yrkesaktiviteten blant kvinner og likestillingen hjemme. Det er store variasjoner i utdanningsnivå og kjønnsroller blant innvandrere etter hvilket land de kommer fra. Sannsynligvis er det også variasjoner internt, mellom de som kommer fra byene og de som kommer fra landsbygda. Blant mange grupper innvandrere har kvinnene mindre utdanning og yrkeserfaring enn mennene. Men døtrene deres kan ha høye ambisjoner.

Norskfødte minoritetskvinner over 25 år er mindre aktive i utdanning og arbeid enn de er første halvdel av tjuetårene. Dette kan skyldes holdninger til å kombinere ekteskap og barn med yrkesdeltakelse i noen miljøer. I mange innvandremiljøer er det mer vanlig å gifte seg og få barn tidligere enn blant majoritetskvinner, selv om giftermål nå utsettes lengre enn før.

Det er for tidlig å finne ut hvor yrkesaktive de norskfødte minoritetskvinnene blir når de får større barn. Mye tyder på at de kan få større problemer enn andre kvinner med å få en fast jobb de er kvalifisert for. Innvandrerkvinner med høy utdanning er særlig utsatt for dette, selv med lang botid. I det følgende vil jeg redegjøre nærmere for hvordan forskning forklarer disse sammenhengene.

Både lav og høy utdanning

Flere kvinner enn menn blant innvandrere manglet skolegang og yrkeserfaring da de kom til Norge. Men både kjønnsforskjeller og utdanningsnivå ved ankomst varierer mye mellom ulike innvandrergrupper. Det har Kristin Henriksen (2010b) dokumentert i en undersøkelse om levekår og kjønnsforskjeller blant innvandrere fra ti land. Utdanning og sysselsetting inngår i beskrivelsen for hver av gruppene. Dette er et supplement til den store levekårsundersøkelsen blant innvandrere, som det også er hentet opplysninger fra her (Blom og Henriksen 2008).

Blant grupper med høy sysselsetting mener innvandrerne selv at de har gode norskkunnskaper, og i disse gruppene er kjønnsforskjellene også mindre. Men dette er samtidig grupper med mer utdanning, så utdanningsnivået kan være den egentlige årsaken, mener forskerne. Det er tydelig at høyere utdanning gir høyere grad av sysselsetting, og at kjønnsforskjellene både i sysselsetting og andre forhold er langt mindre blant dem med høyere utdanning enn blant dem med lavere utdanning.

La oss se litt på de enkelte innvandrergruppene og kvinnenes situasjon blant disse:

Iranere og chilenerne: Iranerne skiller seg ut med høyest utdanning før ankomst, og at kvinnene oftere hadde høyere utdanning enn mennene. De har også høy deltakelse i norsk høyere utdanning. Iranerne vurderer sine norskerdigheter som best. Det gjelder også kvinner, i motsetning til kvinner fra de fleste andre grupper. Chilenske kvinner har mye felles med de iranske, med høyere utdanning enn mennene. Men sysselsettingen er lavere blant iranerne enn blant chilenerne, særlig blant mennene.

Srilankesere: De fleste srilankesere hadde fullført videregående skole før ankomst, og relativt mange har fullført en utdanning i Norge. Også blant disse er det liten forskjell mellom kvinner og menn. Menn fra Sri Lanka har høyest sysselsetting av alle innvandrere, men det er mange av dem som er overkvalifiserte for jobben sin. Bare kvinner fra Chile og Bosnia-Hercegovina hadde høyere sysselsetting enn srilankesiske kvinner. Srilankesere har oppnådd bra levekår etter hvert, og barna deres er sammen med barna til vietnameserne de som oftest tar høyere utdanning. De ligger skyhøyt over gjennomsnittet for befolkningen.

Vietnamesere: Blant vietnameserne var utdanningsnivået lavere enn for de fleste andre grupper, siden nær halvparten ikke hadde fullført grunnskole ved ankomsten. Det var små kjønnsforskjeller mellom dem. Men blant de yngre vietnamesiske innvandrerne har mange tatt videre skolegang, og litt flere kvinner enn menn har tatt høyere utdanning. De har høyere sysselsetting enn deres utdanningsnivå skulle tilsi, og kvinner fra Vietnam har like høy sysselsetting som kvinner fra Chile og Bosnia-Hercegovina, selv om utdanningsnivået var lavt ved ankomst sammenlignet med de andre.

Vietnamesiske innvandrere har forbedret sine levekår betraktelig over tid, og opplever ikke at de er overkvalifiserte for jobben de har. Blant norskfødte med vietnamesiske foreldre i alderen 19-24 år studerte 48 prosent i 2008, mot 31 prosent i hele befolkningen. Kvinnene hadde høyest deltakelse med 53 prosent, mot 43 prosent blant mennene.

Somaliere: Kjønnforskjellene er særlig store blant somaliene. Flertallet av kvinnene hadde ikke fullført grunnskolen da de kom til Norge. Selv om mange somaliere manglet utdanning da de kom til landet og har kort botid, ser det ut til at mange tar igjen det tapte her.

Pakistanere og tyrkere: Pakistanere og tyrkere hadde lav utdanning da de innvandret, men blant dem er det få som har fullført en utdanning i Norge til tross for lang botid. Siden de har beholdt tradisjonelle kjønnsroller, er det mer vanlig med store kjønnforskjeller. En stor andel av disse kvinnene ankom med lite utdanning og ingen yrkeserfaring.

Familiene har relativt dårlige levekår, og det settes av Henriksen i sammenheng med at få kvinner er i jobb, så familien har bare en inntekt. Barna deres tar imidlertid stadig oftere høyere utdanning. Det gjelder særlig de norskfødte med pakistanske foreldre, men de med tyrkiske innvandrerforeldre ser ut til å komme etter. (Henriksen 2010b).

Aldersgrupper og likestilling

Regnet etter aldersgrupper, er det forskjeller mellom kvinner og menn som er i utdanning og arbeid. Dette framgår av rapporter fra SSB av Olsen (2008, 2010), som har tatt for seg forskjeller mellom unge med ikke-vestlig bakgrunn og majoriteten i arbeid og utdanning. Her skilles det mellom etterkommere og dem som selv har innvandret, og mellom kjønn.

20 – 24 år: flere kvinner under utdanning

I aldersgruppen 16 – 19 år var det nesten ingen kjønnforskjell uansett bakgrunn. I aldersgruppen 20 – 24 år var flere kvinner enn menn under utdanning både blant majoriteten og blant etterkommerne, og kvinnene avviker mer fra innvandrerne enn menn gjør. Det er vanlig blant alle å kombinere utdanning med arbeid.

25 – 29 år: kvinner mindre aktive i arbeidslivet

I aldersgruppen 25 – 29 år blir kvinnene med innvandrerforeldre mindre aktive, og de tradisjonelle kjønnforskjellene begynner å avtegne seg. Den siste undersøkelsen av Olsen (2010) bekrefter dette. Kjønnforskjellen gjelder også til en viss grad majoritetsbefolkningen, men den er større blant etterkommerne. Likevel beholder kvinnelige etterkommere forspranget i aktivitet på de som selv har innvandret.

Blant dem som fortsatt er under utdanning, er det stadig en større andel kvinner enn menn i aldersgruppen. Det er arbeidslivet kvinnene trekker seg fra, antakelig fordi de får barn. Det er en høyere andel gifte med barn blant etterkommerne enn blant majoriteten i denne aldersgruppen, og andelen er enda høyere blant innvandrerne. Her må det tilføyes at

Henriksen (2010a) fra SSB mener at den sterke økningen av tyrkiske og pakistanske etterkommere i høyere utdanning, skyldes at de gifter seg senere enn før.

30 – 34 år: kvinner enda mindre aktive

I aldersgruppen 30 – 34 år er en enda lavere andel innvandrerkvinner og kvinnelige etterkommere i arbeidslivet sammenlignet med menn, mens forskjellen er langt mindre blant majoriteten (Olsen 2010). Det er blant innvandrerne at kjønnsforskjellene er størst i sysselsetting sammenlignet med majoriteten. De kvinnelige etterkommerne har forbedret sin deltakelse i arbeidslivet og er mer lik majoriteten. Men det er vanskelig å vite om de vil øke sin sysselsetting når de får større barn, for de fleste er fortsatt relativt unge. Utdanningsnivået deres og holdninger blant arbeidsgivere vil også påvirke dette.

Olsen viser også hvordan aktivitetsnivået generelt stiger med økende utdanning, både for personer med og uten innvandringsbakgrunn. Den største forskjellen finnes mellom dem som bare har grunnskole og dem med mellomutdanning eller høyere utdanning, uansett bakgrunn eller kjønn.

Holdninger til yrkesaktivitet

Når det gjelder ønsket om å kombinere jobb og barn, taler foreliggende kunnskap for å skille mellom innvandrere og etterkommere, kombinert med landbakgrunn. Bildet blir da ganske sammensatt. Siden det er blitt full barnehagedekning nokså nylig, kan det kanskje tenkes at noen endrer syn på dette.

En undersøkelse om *Familiepraksis og likestilling i innvandrede familier* (Kavli og Nadim 2009) ble framstilt noe skjært i et oppslag i Aftenposten 6.10.09. Der er et par innvandrerkvinner fra Pakistan intervjuet, og de forteller at de skal være hjemme med barna og far er hovedforsørger. De kom til Norge for å gifte seg, og de vil ikke sende barna i barnehage før de er tre år. «Jeg vil hun skal få inn morsmål og egen kultur. Og så ønsker jeg ikke å gi henne fra meg til fremmede. Det er mitt barn, mitt ansvar», er uttalelsen som er slått stort opp med bilde.

Det hevdes at disse to plasserer seg direkte inn i den omtalte undersøkelsen. Men journalisten har valgt ut den gruppen som skårer absolutt lavest på sysselsetting og som i størst grad mener kvinner skal være hjemme med barna. Dermed blir alle minoritetskvinner plassert i samme kategori, og ytterpunktene velges for å få et mest mulig spektakulært oppslag. Denne typen oppslag er dessverre ikke uvanlig.

Her nevnes ikke at norskfødte med pakistanske foreldre langt oftere jobber, selv om de har barn, og at kvinner med annen landbakgrunn har en annen holdning. I følge forskerne, derimot, kan noe av forskjellen mellom innvandrere og etterkommere i holdninger til å kombinere jobb og barn, knyttes til at de som er vokst opp i Norge har høyere utdanning.

Ulik uttelling

Høy utdanning øker sannsynligheten for å ha stabilt heltidsarbeid blant kvinner uavhengig av bakgrunn. Men økningen er størst for majoritetskvinner, noe mindre for etterkommere med innvandrerforeldre, mens botid er viktig for innvandrerkvinner. Men også med lang botid er innvandrerkvinnene langt bak majoriteten. Dette viser en undersøkelse av Ida Drange (2007, 2009). Den omfattet kvinner med opprinnelse fra ikke-vestlige land med høyere utdanning fra Norge. Kvinnelige etterkommere ble også sammenlignet med majoritetskvinner.

Sammenhengen mellom utdanning og heltidsarbeid er mindre sterk for innvandrerkvinner enn for kvinnelige etterkommere og majoritetskvinner. Forskjellene er store og viser at innvandrerkvinner oftere må arbeide deltid eller i midlertidige jobber enn majoriteten, selv om de har norsk utdanning. Selv etter 11 år eller mer har ikke innvandrerkvinner like stabil sysselsetting som majoritetskvinner med samme utdanningsnivå.

Drange antok at inntektsforskjellen ville bli borte mellom etterkommere og majoriteten, men etterkommerne hadde signifikant lavere inntekter selv med samme sysselsettingsmønster. De hadde dessuten mindre stabil tilknytning til arbeidslivet. Alle kvinner fikk redusert inntekt etter de fikk barn, men innvandrerkvinner fikk størst reduksjon.

Det var stor spredning i inntekt etter landbakgrunn. Innvandrerkvinner fra Bosnia-Hercegovina og Vietnam hadde høyest inntekt, men alle tjente mindre enn majoritetskvinnene. Pakistanske kvinner hadde lavest inntekt. Forskjellene etter landbakgrunn var så store, at Drange advarer mot å bruke en så grov kategori som *ikke-vestlig*.

Gapet i inntekt og arbeid økte med lang høyere utdanning, men de som var i jobb fikk likevel uttelling for å ta lang utdanning. Drange antyder at forskjellene kan skyldes ulike nettverksressurser. Funnene tyder dessuten på at minoritetskvinner diskrimineres i møte med arbeidslivet, mener Drange.

Det er mindre forskjeller blant kvinner med lavere grads utdanning. Grunnen til at forskjellen er større for dem som har lang høyere utdanning, kan muligens være at innvandrerkvinnene da konkurrerer direkte med majoritetskvinnene i stedet for å arbeide i

egne nisjer. Det antydes at det kanskje også kan skyldes manglende erfaring med å ansette innvandrerkvinner i høye stillinger blant arbeidsgivere (Birkelund og Mastekaasa 2009, kap. 10).

Konklusjon

Siden det er så stor forskjell mellom innvandrerkvinner i utdanningsnivå fra hjemlandet, er det problematisk å samle dem i en og samme kategori. For dem som har lav utdanning er det krevende å ta igjen mangelfull skolegang på et fremmed språk, og det varierer hvor godt det er lagt til rette for dette i voksenopplæringen. Økonomien kan også være et hinder.

Holdninger til utdanning og yrkesaktivitet for kvinner varierer og må overvannes i noen miljøer.

De som har høy utdanning fra før må kanskje omskolere seg fordi utdanningen deres ikke godkjennes, eller de får ikke uttelling for utdanningen i arbeidslivet. Men dette er et problem som også rammer menn med samme bakgrunn. Til tross for ulike hindringer, er det likevel mange innvandrerkvinner som målbevisst går inn for å ta mer utdanning. Og de norskfødte døtrene satser på utdanning, så minoritetskvinner er underveis til utdanning og arbeidsliv.

I følge forskningen det er vist til, får ikke innvandrerkvinner og deres døtre samme uttelling i fast arbeid og inntektsutvikling som majoritetskvinner, selv med samme utdanning tatt her i landet. Innvandrerkvinner har større problemer enn etterkommerne. Det kan både handle om diskriminering og om forskjeller i nettverksressurser, kanskje kombinert med lavere yrkesaktivitet som småbarnsmødre.

Kilder:

Birkelund, G.E. og A.Mastekaasa, red. 2009. Integert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv. Oslo: Abstrakt forlag.

Blom, Svein og Kristin Henriksen, red. 2008. Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006. Oslo: SSB. (Rapporter 2008/5).

Drange, Ida. 2013. A study of labour market careers for professionals of ethnic minority origin. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus / SPS. (HiOA avhandlinger 3/2013).

Drange, Ida. 2009. Sysselsatt eller tilsidesatt? Heltidstilpasning blant høyt utdannede minoritetskvinner. I: Birkelund, G.E. og A.Mastekaasa, red. 2009. Integert? Innvandrere og

- barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv. Oslo: Abstrakt forlag.
- Drange, Ida. 2007. Arbeidsmarkedet for høyt utdannede minoritetskvinner. En kvantitativ studie av arbeidstilknytning og inntekt blant ikke-vestlige minoritetskvinner med høyere utdanning fra Norge. Masteroppgave. Oslo: UiO. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.
- Henriksen, Kristin, 2010a. Barn av innvandrere – ekteskap og utdanning. Flere studenter, færre unge bruder. Oslo: SSB. (Samfunnspeilet. 2/2010).
- Henriksen, Kristin. 2010b. Levekår og kjønnsforskjeller blant innvandrere fra ti land. Oslo-Kongsvinger: SSB. (Rapporter 6/2010).
- Kavli, Hanne C. og Marjan Nadim. 2009. Familiepraksis og likestilling i innvandrede familier. Oslo: Fafo. (Rapport 39/2009).
- Olsen, Bjørn. 2008. Innvandrerungdom og etterkommere i utdanning og arbeid. Oslo: SSB. (Rapport 2008/33)
- Olsen, Bjørn. 2010. Unge med innvandrerbakgrunn i arbeid og utdanning. Kongsvinger: SSB. (Rapporter 9/2010). Konklusjoner
- Rugkåsa, Marianne. 2010. Transformasjon og integrasjon: kvalifisering av minoritetsetniske kvinner til arbeid og deltakelse i den norske velferdsstaten. Dr.avh. Oslo: UiO. Institutt for sosialantropologi.