Skolegang i Pakistan

Barn med innvandrerbakgrunn som går på skole i foreldrenes opprinnelsesland

Avdeling for lærerutdanning

Høgskolen i Oslo

Mai 2006

SKOLEGANG I PAKISTAN

Barn med innvandrerbakgrunn
som går på skole
i foreldrenes opprinnelsesland

Av

Shazia Ahmad

Cora Alexa Døving

Kristin Skinstad Van der Kooij

Marit Storeng

Finn Aarsæther

Sissel Østberg (prosjektleder)

Avdeling for lærerutdanning

HØGSKOLEN I OSLO

Mai 2006

Innholdsfortegnelse

Forord 4

Sammendrag 5

Summary 7

Innledning: Oppdrag, problemstillinger, omfang og empirigrunnlag **10**

1. Skolegang i Pakistan **14**

1.1 Grunnskolen i Pakistan: et tredelt system **14**

1.2 Metodevalg og datainnsamling fra skoler i Pakistan og Norge **18**

1.3 Skolealternativer for norskpakistanske barn i Pakistan **21**

1.4 Lærerperspektiver i Pakistan og i Norge **38**

2. Foreldrenes motiver **42**

2.1 Metodevalg og presentasjon av informantgruppen **42**

2.2 Presentasjon av motivene **46**

2.2.1 Utdanning **49**

2.2.2 Omsorg og nettverk **53**

2.2.3 Språk, kultur, religion og familieideologi **55**

2.2.4 Trygghet **57**

2.3 Foreldrenes vurdering av konsekvenser **60**

2.4 Oppsummering **62**

3. Barns erfaringer fra skolegang i Pakistan og tilbakekomst til Norge **65**

3.1 Presentasjon av informantgruppen **65**

3.2 Barns erfaringer **66**

3.2.1 Forestillinger om hvorfor de går på skole i Pakistan **66**

3.2.2 Strukturen i hverdagen **68**

3.2.3 Skoleerfaringer i Pakistan **69**

3.2.4 Språkpraksis, språk og læring **75**

3.2.5 Ideer om fremtiden **82**

3.2.6 Erfaringer ved tilbakekomst til Norge **83**

3.3 Oppsummering **88**

4. Noen andre lands erfaringer og politikk på området **89**

5. Forslag til tiltak **94**

Referanselitteratur **97**

Vedlegg: Prosjektbeskrivelse **98**

Forord

Forskergruppa ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo, vil takke Integrerings- og mangfoldsavdelingen i Arbeids- og inkluderingsdepartementet (til 1.1.2006: Kommunal- og Regionaldepartementet) for oppdraget og for et meget godt samarbeid. Vi takker også referansegruppa for mange gode innspill underveis i prosessen. Shazia Ahmads familie fortjener takk for å ha hjulpet oss med praktiske ting knyttet til feltarbeidet i Pakistan, og ikke minst: en stor takk til alle skoleledere, lærere, foreldre, barn og ungdommer som har stilt opp og delt sine tanker og erfaringer med oss!

Sammendrag

Oppdragsgiver: Arbeids- og inkluderingsdepartementet ved Integrerings- og mangfoldsavdelingen (til 1.1.2006: Kommunal- og regionaldepartementet).

Tittel: **Skolegang i Pakistan. Barn med innvandrerbakgrunn som går på skole i foreldrenes opprinnelsesland.**

Forskningsprosjekt utført av en forskningsgruppe ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo, i perioden 15.8.2005 – 15.5.2006.

Formålet med prosjektet var å kartlegge årsaker til, og effekter av, at barn med pakistansk bakgrunn sendes på skole i foreldrenes opprinnelsesland.

Vi har utført en kvalitativ studie som inkluderer observasjonsdata og et intervjumateriale fra Norge og Pakistan. Under feltarbeidet i Pakistan identifiserte vi 167 norsk-pakistanske barn fordelt på 17 ulike privatskoler. De fleste av de norsk-pakistanske barna/ungdommene går på engelskspråklige private eliteskoler. Rapporten inneholder også en presentasjon av utdanningssystemet og skoletilbudet i Pakistan. Denne presentasjonen bidrar til å belyse hva slags utdanning norske barn i Pakistan mottar. Skoleledere og lærere i Pakistan og i Norge er intervjuet. Vi har til sammen vært i kontakt med 51 norsk-pakistanske barn og ungdommer i Pakistan og har gjennomført intervjuer med 40 av disse. De resterende 11 av informantene har besvart et spørreskjema om språk, skole og fritid.
Foreldrene til de fleste av de 40 barna er også intervjuet Vi har i tillegg intervjuet 22 barn og ungdommer bosatt i Norge etter tilbakekomsten. Materialet fra Norge inneholder også intervjuer med foreldre, lærere og skoleledere.

Det er mange ulike årsaker til at foreldrene velger å reise tilbake til opprinnelseslandet for en kortere eller lengre periode. Det er også en kompleksitet i årsaksforholdet i den forstand at det gjerne er flere motiver som er flettet i hverandre. Vi har inndelt foreldrenes motiver i fire hovedkategorier: 1. Utdanning, 2. Omsorg og nettverk, 3. Språk, kultur, religion og familieideologi, 4. Trygghet.

1. Den oftest anførte grunn til å reise tilbake er ønsket om å gi barna den best mulige utdanning. Dette begrunnes ikke først og fremst med misnøye med det norske skolesystemet, men med den mulighet som åpner seg gjennom de engelskspråklige eliteskolene. Ifølge foreldrene vil en eksamen herfra sikre barna en fremtidig yrkeskarriere enten i Pakistan, Storbritannia eller i Norge. En viss kritikk rettes mot norsk skole formulert som manglende disiplin, lave ambisjoner, dårlige resultater spesielt for minoritetsspråklige elever, manglende morsmålsundervisning.
2. En annen meget viktig årsak til periodiske opphold i Pakistan er plikten til, og ønsket om, å ta seg av eldre og/eller syke foreldre/svigerforeldre. I de aller fleste tilfeller er det da også mor som reiser tilbake sammen med sine barn, mens far fortsatt arbeider i Norge. I noen tilfelle er det de norskpakistanske familiene som selv har behov for den omsorg som det familiære nettverket i Pakistan kan gi.
3. Samlekategorien språk, kultur, religion og familieideologi rommer mange motiver som ofte kommer fram i sammenheng med de to foregående. Foreldrene ser ofte et opphold i opprinnelseslandet som en god måte å sikre overføring av tradisjoner og verdier som kan oppleves som truet i Norge. Ønsket om en islamsk oppdragelse synes ikke alene å være et motiv for å reise tilbake, men bekymringer knyttet til om de klarer å lære barna skikkelig urdu, overføre viktige kulturelle verdier som respekt for eldre, eller, rett og slett, lære storfamilien å kjenne, anføres som viktige motiver.

4. Den siste kategorien har vi kalt trygghet. Dette motivet henger noe sammen med motiv 3, men er hos noen mer eksplisitt knyttet til bekymringer for barn som er kommet i vanskeligheter i ungdomsalderen eller det anføres som en føre-var-strategi for å hindre at ungdommene kommer på skråplanet. Foreldrene henviser ofte til medieomtale av for eksempel gjengmiljøer i Oslo, og mener at et opphold hos slektninger i Pakistan vil gi en god ballast for å motstå uheldige påvirkninger i denne kritiske fasen i livet.

Barnas opplevelser og erfaringer er også sammensatte. Her er det umulig å tegne et entydig bilde. Svært mye synes å avhenge av det enkelte barns evner og anlegg, og den samlede familiesituasjon virker naturligvis inn på hvordan barna opplever situasjonen. Den langvarige effekt på læringen hos den enkelte har det ikke vært mulig å studere systematisk innenfor tidsrammen sto til rådighet.
På den positive siden sier mange at de er glade over å bli bedre kjent med storfamilien. De liker å bo sammen med flere enn de gjør i Norge. De syns også det er positivt at de lærer engelsk og urdu godt på skolen, og mange mener generelt at de lærer mer på skolen i Pakistan enn de gjorde hjemme. Mange mener at det åpner seg flere studie- og yrkesmuligheter for dem med en eksamen fra Pakistan.

På den negative siden vil vi først nevne at overgangene synes å være problematiske for barna og ungdommene. Det tar gjerne ett til to år før de syns de fungerer og trives på skolen i Pakistan, og mange sier at de ”mister” flere år når de kommer tilbake til Norge. Det sentrale problem i disse overgangene er knyttet til språk. At all undervisning foregår på engelsk er problematisk i den første tiden i Pakistan, at norsken ikke vedlikeholdes, og derfor svekkes, gjør det vanskelig å fortsette skolegangen eller studier i Norge. Fra foreldrenes side synes det å være en undervurdering av hva som kreves av skriftlige og muntlige norskferdigheter for å lykkes i det norske utdanningssystemet. Det finnes unntak av begavede barn/unge som ikke har disse problemene og som lykkes svært godt i begge land. De som klarer å opprettholde sin tospråklige kompetanse under oppholdet i Pakistan, synes å lykkes best.

Under oppholdet i Pakistan opplever mange barn et stort savn etter den eller de foreldrene som er i Norge, som oftest far. Et annet savn er venner i Norge og muligheten for utendørs aktiviteter. Særlig jentene savner muligheten for fri lek utendørs med venner etter skoletid. Alle opplever at hverdagen er mer strukturert og styrt av skole, leksearbeid og privatundervisning i Pakistan enn i Norge.

Vi oppsummerer vår drøfting med å plassere fenomenet innenfor den norskpakistanske migrasjonshistorien. Det dreier seg om en helt normal del av *transnasjonaliteten*, det vil si opprettholdelse og utvikling av nettverksrelasjoner på tvers av nasjonale grenser. Opphold i Pakistan, inkludert skolegang for barna, er en mulighet som ligger nær for hånden for mange norsk-pakistanske foreldre. Bare noen få benytter seg imidlertid av denne muligheten, blant annet fordi den også har noen omkostninger for barna og dem selv.

Rapporten slutter med å anbefale mer forskning innenfor feltet knyttet til andre etniske minoriteter og knyttet til oppfølgende studier av hva som skjer i de senere faser av utdanningsløpet og over i yrkeslivet. Vi foreslår også noen tiltak som kan stimulere til norsk språkbruk under oppholdet i Pakistan og noen tiltak som generelt kan fremme nettverksbygging mellom de to land, særlig innenfor utdanningssektoren.

Summary

Commissioned by The Ministry of Labour and Inclusion, the Department of Integration and Diversity (until 1.1.2006: The Ministry of Local Government and Regional Development).

Title: **Schooling in Pakistan. Children with Immigrant Background Attending School in their Parents' Land of Origin**.

A research project conducted by a research team at the Faculty of Education, Oslo University College, in the period 15.8.2005 to 15.5.2006.

The aim of the project was to chart the reasons why, and the effects of, the fact that some Norwegian-Pakistani children are sent to their parents' land of origin for schooling.

A qualitative study has been conducted including data of observations and interviews from Norway and Pakistan. During the fieldwork in Pakistan 167 Norwegian-Pakistani children in 17 different private schools were identified. The majority of these Norwegian-Pakistani children and young people attend private elite schools with English as instruction language. The report contains a short general presentation of the system of education and schooling in Pakistan. This is done in order to highlight what kind of education Norwegian-Pakistani children receive in Pakistan. Some school leaders and teachers in Pakistan and in Norway are interviewed. We have been in contact with 51 Norwegian-Pakistani children and young people in Pakistan and 40 of these have been interviewed. The remaining 11 have filled in a questionnaire concerning language, schooling and leisure activities.
The parents of most of the 40 children are also interviewed. In Norway 22 children and young people who all had returned to Norway after a shorter or longer stay in Pakistan have been interviewed. The material from Norway also contains interviews with parents, teachers and school leaders.

There are many different reasons for parents' choice to return to their land of origin for a shorter or longer period of time. There is a complexity present in the sense that more motives are often combined. Four main categories have been identified:
1.Education, 2.Care and Network, 3.Language, Culture, Religion and Family Ideology, and
4. Security

1. The cause most often mentioned by the parents was the wish to give their children the best possible education. Their argumentation is not primarily based on dissatisfaction with the Norwegian school system, but more focused on the opportunities offered through the English medium elite schools. An exam from one of these schools will, according to the parents, be a guarantee for a future career in Pakistan, UK or Norway. Some critique is however raised against Norwegian schools, such as the lack of discipline, low ambitions, bad results for minority students, lack of mother tongue instruction.
2. Another very important reason for periodically returning to Pakistan is the duty and the wish to take care of elderly and/or sick parents/in-laws. Consequently, the most common pattern is the mother returning accompanied by her children, while the father continues to work in Norway. In some cases we have found that the Norwegian-Pakistani families themselves are in need of their broader family network (the joint family) in Pakistan.
3. The broad category 'language, culture, religion and family ideology' contains many motives attached to the previous ones. Some parents regard a stay in their homeland as a good way to ensure the transmission of traditions and values to their children; traditions

and values that may be felt as threatened in Norway. The wish to secure an Islamic upbringing seems not alone to be a reason for a temporarily return, but rather worries of a more general character, like how to learn Urdu properly, how to ensure the transmission of cultural values, for example respect for elderly people, or simply: the wish to let your children know all the family.

4. The last category is called Security. This motive is linked to category three, but is by some parents more explicitly attached to worries concerning children, or rather young people, who may get in troubles. For some it is a strategy in advance, i.e. to avoid getting in troubles. Parents often point to what in the media is written about gangs in Oslo, some of them dominated by Norwegian-Pakistanis. According to parents a stay in Pakistan may give the young people a better foundation to resist negative influences in this critical phase of life.

The experiences of children are also rather complex. It is not possible to draw a very simple and clear picture of their feelings and the effect on their learning. Very much depends on the ability of the individual child, and the whole family situation will influence how they experience the return to Pakistan and back to Norway again. It has not been possible within the time limit of this study to research more long term effect on their learning or their career.

On the positive side, many of the children tell us they are happy to get to know their family in Pakistan better. They prefer living more people together as they do in Pakistan, in contrast to what is common in Norway. They also find it positive to improve their English and their Urdu through schooling and daily practice, and many of them think they generally learn more in Pakistani schools than in Norwegian ones. According to some, more opportunities will open up with regard to further studies and on the job marked with a Cambridge A-level exam from Pakistan.

On the negative side, the transitions between the two countries are not easy for the children and the young people. Mostly it takes from one to two years before they function well and are happy to be at the new schools in Pakistan. A lot of them express the feeling of "having lost some years" when returning to Norway as well. The most central issue making these transitions problematic is the question of language competence. The fact that English is the instruction language at these schools in Pakistan makes the first period of school attendance demanding. The fact that Norwegian is not used, and for this reason weakened during the stay in Pakistan, causes some problems when trying to catch up with education back in Norway. There seems to be a lack of understanding from the parents' side when it comes to estimate the level of Norwegian competence, written and orally, necessary for succeeding in higher education in Norway. There are however exceptions of gifted children/young people who do not face these problems and who succeed in both countries. Keeping your bilingual competence during the stay in Pakistan seems to be a good way to later success.

Many children miss a lot the parent not staying with them in Pakistan, in most cases this is the father. They also miss their friends back home and they miss all kinds of outdoor activities. The girls, especially, report that they miss the opportunity to be out playing with friends in the afternoons, as they used to do in Norway. Both girls and boys experience everyday life to be more structured and school dominated in Pakistan. After attending classes there is homework to be done and for most of them: a session with a private teacher in the afternoon.

The phenomenon researched and discussed in the report is analysed as part of Norwegian-Pakistani migration history. A transition between countries, including schooling, is analysed as a part of what is termed transnationality. Transnationality means the maintaining and developing of network relations across national borders. A stay in Pakistan, including schooling, is an

alternative close at hand for many Norwegian-Pakistani parents. However, only a few explore this alternative or opportunity, most likely because of some of its negative effects or “costs”, for themselves and for their children.

The report ends by recommending more research within the field of study, for example researching practices of other ethnic minorities or researching possible long term effects on patterns of education and job opportunities. Some initiatives to stimulate the use of Norwegian language during the stay in Pakistan are recommended and also some institutional initiatives promoting network relations between the two countries, especially within the field of education.

Innledning

Det har både i Norge og i andre europeiske land vært en viss oppmerksomhet rundt det fenomen at noen barn og ungdommer med innvandrerbakgrunn i kortere eller lengre perioder går på skole i foreldrenes opprinnelsesland. Enkelte har vært bekymret for at denne praksisen hindrer integreringen ved at familiebåndene med opprinnelseslandet opprettholdes, for eksempel gjennom ekteskap, andre har mer hatt fokus på en mulig negativ effekt på barnas læringskurve og yrkes- og studiemuligheter ved tilbakekomst. Det har også vært reist spørsmål om det kan være at barn og ungdommer sendes til opprinnelseslandet for å bli indoktrinert til religiøs fanatisme. Når det gjelder Norge, har det i media vært formidlet mange og udokumenterte opplysninger om omfanget av fenomenet.

Høgskolen i Oslo satte derfor stor pris på at Regional- og arbeidsdepartementet ved Integrerings- og mangfoldsavdelingen, i april 2005, la ut et forskningsoppdrag om fenomenet på anbud. I konkurransegrunnlaget er mandatet formulert slik:
”Myndighetene ønsker å følge med på utviklingen av praksisen med at barn med innvandrerbakgrunn sendes på skole i utlandet, både med hensyn til omfang og hvilke konsekvenser den medfører. Som et ledd i dette arbeidet, ønsker Kommunal- og regionaldepartementet å iverksette et prosjekt som skal kartlegge årsaker til, og effekter av, at barn med pakistansk bakgrunn sendes på skole i foreldrenes opprinnelsesland.” Det understrekes i mandatet at det ”ikke skal fokuseres på problematikken med barn/ungdom som blir lurt/tvunget/truet/bortført til utlandet for å bli tvangsgiftet el. l. Det er likevel av interesse å få vite om det kan være en sammenheng mellom disse problemene og ønsket om at barna skal få deler av sin oppfostring og skolegang i utlandet. Likeså vil det være av interesse å få vite om en eventuell misnøye med oppvekstvilkår og utdanningstilbud for barna i Norge kan være faktorer som legges til grunn for beslutningen om å sende barna på skole i utlandet.” Det bes til slutt om at prosjektet også gir noen anbefalninger til myndighetene for å gjøre barnas/ungdommenes gjeninntreden i det norske utdanningssystemet og arbeidslivet enklere ved tilbakekomst til Norge.

En forskergruppe nedsatt av Avdeling for lærerutdanning sendte inn vedlagte prosjektbeskrivelse (vedlegg 1) og ble kalt inn til intervju før avgjørelsen ble tatt og vi vant anbudsrunden. En viktig side ved vårt prosjekt har vært at vi har satt sammen et team som består av forskere med ulik fagbakgrunn. Følgende faglige innfallsvinkler er representert i teamet: lingvistikk, religionsvitenskap, sosialantropologi, komparativ og flerkulturell pedagogikk. En i forskergruppen har urdu som morsmål noe som har vært til uvurderlig nytte under feltarbeidet i

Pakistan, og for å få innpass i norskpakistanske miljøer i Oslo. Flere av forskerne hadde også gjennom tidligere forskning god kjennskap til, og kontakter, innenfor de pakistanske-norske[1] miljøene i Oslo-området (Døving 2005, Østberg 2003, Aarsæther 2004). Siden vekten har ligget på å forstå kompleksiteten i fenomenet med vekt på barns og unges erfaringer og foreldrenes motiver, har vi valgt en kvalitativ forskningstilnærming. Det redegjøres nærmere for metodiske valg i innledningene til hvert kapittel.

Omfanget

Siden det i media har vært stor oppmerksomhet knyttet til omfanget av fenomenet, ønsker vi innledningsvis å gi vår vurdering av dette. Per i dag fins det ikke noe eksakt tall på hvor mange barn med tilknytning til Norge som går på skole i Pakistan. Så vel Statistisk Sentralbyrå (Dzamarija 2004) som den norske ambassaden i Islamabad (personlig kommunikasjon) påpeker at det er vanskelig å ha noen klar formening om dette. Registreringsrutinene i Folkeregisteret fanger ikke opp alle flyttingene mellom Norge og Pakistan, og det er heller ingen registreringsplikt for norske statsborgere på den norske ambassaden i Islamabad, selv om ambassaden oppfordrer til dette.

Statistisk Sentralbyrå har imidlertid utarbeidet en oversikt (ibid.) over registrerte utflyttinger mellom Norge og Pakistan, som, selv om den ikke fanger opp alle slike transnasjonale bevegelser, etter vår mening likevel gir et inntrykk av omfanget av denne aktiviteten. Fra Seksjon for utdanningsstatistikk i SSB får vi opplyst (personlig kommunikasjon) at det i 2005 var 587 barn (0-17 år) som sto registrert som utvandret fra Norge med Pakistan som tilflyttingsland. For vårt formål er den interessante gruppen barn i alderen 6 - 16 år, fordi dette tilsvarer skolepliktig alder i Norge. Tallet på registrert utflyttede pakistansk-norske skolebarn i Pakistan blir dermed noe lavere, og fordelingen på aldersgrupper i tallmaterialet gjør det rimelig å anslå at rundt 450 barn i skolepliktig alder befinner seg i Pakistan. Dette tallet er høyere enn antall barn vi har identifisert på ulike skoler i Pakistan i forbindelse med denne rapporten (i alt 167 barn).

For å få en idé om hvor utbredt praksisen med å la barna gå på skole i Pakistan er i det pakistansk-norske miljøet, har vi konsultert publisert tallmateriale fra Statistisk Sentralbyrå (Dzamarija 2004), som viser at antall registrert bosatte barn med pakistansk bakgrunn i Norge i

[1] Det vil i denne rapporten bli vekslet mellom begrepene pakistaner-norsk, norsk-pakistaner/norskpakistaner og norsk som betegnelse på den samme etniske gruppa. Rent språklig er betegnelsen pakistaner-norsk mest korrekt, der siste ledd markerer bosted eller statsborgerskap (jfr. norsk-amerikaner), men så lenge alle begrepene er i bruk i dagligspråket og i forskningslitteraturen, har vi valgt å veksle noe mellom begrepene. Konteksten eller språklige vaner/preferanser vil være utslagsgivende.

grunnskolealder (6-16) i 2004 var 5875[2]. Går vi ut fra at det er rundt 450 pakistansk-norske barn i skolealder i Pakistan, kan vi dermed anslå at rundt 7 prosent av de pakistansk-norske barna tar hele, eller deler av grunnskoleopplæringen i Pakistan. Det betyr med andre ord at rundt 93 prosent av de pakistansk-norske barna får hele sin opplæring i norsk skole. Praksisen med at barn sendes til Pakistan for å gå på skole, kan, dersom disse tallene legges til grunn, ikke sies å være svært utbredt.

Rapporten fra SSB (ibid.) viser videre at kjønnsfordelingen blant de utflyttede barna var temmelig jevn, at de fleste av barna var mellom 10 og 15 år gamle per 1.1.2004, og at de aller fleste var norske statsborgere. Videre viser rapporten at de fleste barna utvandret sammen med mødrene sine, og at far fortsatt var registrert bosatt i Norge. Alle disse opplysningene finner vi god støtte for i det materialet vi har skaffet til veie gjennom kontakt med informanter i Norge og Pakistan.

Empirigrunnlaget

Vårt empirigrunnlag kan oppsummeres på følgende måte:

- Vi har identifisert 167 pakistansk-norske barn fordelt på 17 ulike private skoler i distriktet Gujrat i provinsen Punjab. Hele 124 av disse går på det vi kan klassifisere som eliteskoler, mens de resterende barna fordeler seg på rimeligere private skoler.
- Vi besøkte seks tilfeldig utvalgte offentlige skoler i mer avsidesliggende landsbyer i Gujrat. Her fant vi ingen pakistansk-norske elever.
- Vi besøkte ti koranskoler i Gujrat, men vi fant kun tre pakistansk-norske elever på to av disse skolene, en gutt i 20 årene og to små jenter på seks og syv år på en av koranskolene i en av byene.
- Vi har også oppsøkt skoler/skoleledere i Lahore og i Islamabad, og intervjuet pakistansk-norske elever herfra.
- Vi har til sammen vært i kontakt med 51 barn og ungdom i Pakistan, av disse har vi gjennomført intervju med 40 stykker. 11 av informantene har kun besvart et spørreskjema om språk, skole og fritid. Informantgruppen i Pakistan er i aldersgruppen fra 7- 16 år, 29 jenter og 22 gutter og de fleste av dem tilhører samme familie som foreldreintervjuene er foretatt i.
- Vi har 22 intervjuer med barn bosatt i Norge *etter* tilbakekomst. Barn med erfaringer fra tilbakekomst etter skolegang i Pakistan utgjør en eldre aldersgruppe enn informantene i Pakistan, de er fra 12 – 20 år.

[2] Se tabell 6.2 i Dzamarija (2004).

- Vi har i tillegg til foreldre og barn intervjuet et lite utvalg lærere og skoleledere i Pakistan og i Norge.

Oppbygging av rapporten

Rapporten er tematisk inndelt på følgende måte: Kapittel 1 inneholder bakgrunnsstoff om utdanningssystemet i Pakistan (1.1), et underkapittel om metodevalg i forhold til utvelgelse av skoler, om datainnsamling knyttet til observasjon og lærerintervjuer i Norge og i Pakistan (1.3 og 1.4). Kapittel 2 begynner med en drøfting av metodespørsmål, særlig utvalgsproblematikken (2.1), deretter presenteres foreldrenes motiver (2.2). Vi har inndelt foreldrenes motiver i fire kategorier (2.2.1-2.2.4). Kapitlet avsluttes med en oppsummering som plasserer fenomenet i en migrasjonshistorisk sammenheng (2.3).

Kapittel 3 presenterer utvalget av barn som er intervjuet i Norge og i Pakistan (3.1) og dokumenterer og drøfter barnas erfaringer fra skolegang i Pakistan og tilbakekomst til Norge (3.2). Barnas erfaringer er systematisert i seks underpunkter (3.2.1-3.2.6). Kapitlet avsluttes med en oppsummering i syv punkter (3.3). Kapittel 4 presenterer noen erfaringer og rapporter fra andre land, med vekt på Danmark og Nederland. I kapittel 5 gir forskergruppa noen råd til norske myndigheter om videre oppfølging og vi fremmer enkelte forslag til tiltak. Som vedlegg har vi lagt ved prosjektbeskrivelsen.

1. Skolegang i Pakistan

Utgangspunktet for denne studien er at noen norsk-pakistanske foreldre bosatt i Norge av ulike grunner tar barna sine ut av norsk grunnskole og isteden lar dem gå på skole i Pakistan for kortere eller lengre tid. Dette reiser blant annet spørsmål om hva slags skolegang disse barna mottar under oppholdet i Pakistan. For å svare på spørsmålet gis i det følgende først en redegjørelse for utdanningssystemet og skoletilbudet i Pakistan. Presentasjonen har et tosidig formål: den er for det første ment å bidra til å gi norske beslutningstakere et bredere bilde av grunnskoleutdanningen i Pakistan. For det andre, og ikke minst viktig, bidrar den til å belyse spørsmålet om hva slags utdanning norske barn i Pakistan mottar. Utdanningstilbudet må forstås ut ifra pakistanske samfunnsforhold, pakistansk økonomi og pakistansk kultur og ikke som en ren sammenligning mellom utdanningstilbud og skolegang i et rikt land som Norge med velfungerende offentlige tjenester, og et langt fattigere land som Pakistan med dårlig fungerende offentlige tjenester.

1.1 Grunnskolen i Pakistan: tredelt utdanningssystem

Pakistan styres som en føderasjon med fem provinser der den nasjonale regjeringen har det overordnede ansvaret for utdanningen. Den føderale regjeringen har ansvaret for utviklingen av utdanningspolitikken med dertil hørende læreplaner (curriculum) og retningslinjer for innholdet i lærebøkene. ”National Education Policy, 1998-2010” fastslår at læreplaner og undervisningspraksis skal baseres på Koranens prinsipper og islamsk praksis (GOP1998). De enkelte provinsene har implementeringsansvaret og har derfor egne læreplanavdelinger som også er ansvarlige for utdanning av lærere og for lærebokproduksjonen gjennom ”Provincial Textbook Boards (Ahmed 2003, ICG 2004). Selv om utdanningen styres sentralt gjennom planer og retningslinjer, så betyr delegeringen av implementeringsansvaret at det er stor variasjon mellom provinsene. Kompleksiteten forsterkes videre ved at utdanningssystemet er tredelt og består av en offentlig sektor, en voksende privat sektor, og en religiøs sektor. Offentlige skoler er gratis, men kvaliteten, særlig i rurale strøk er dårlig og innholdet er ofte lite relevant i forhold til oppvekstvilkårene. Lærerfravær er utbredt og fasilitetene er mangelfulle og utilfredsstillende. I slumområder og på landsbygda mangler skolene ofte vann, elektrisitet og toalett. Resultatet er at pakistanske barn, særlig på landsbygda, avslutter skolegangen tidlig. Særlig er situasjonen vanskelig for jentene. Lang skolevei og mangel på offentlig transport hindrer deres skolegang.

Forskjellen mellom private og offentlige skoler reflekterer derfor klasseskillene som eksisterer i Pakistan. Ikke minst gjelder dette i forhold til valg av undervisningsspråk, der beherskelse av engelsk signaliserer status og makt (Harlech-Jones *et al.* 2005). Engelsk brukes som undervisningsspråk i de private eliteskolene, mens urdu brukes på offentlige og andre private skoler. På de private eliteskolene er det i tillegg anledning til å gå opp til de prestisjetunge, og dyre, britiske ”O'level” og ”A'level” eksamenene[3](GOP1998, ICG 2004). Ledelsen ved skolene understreker at siden valg av disse eksamenene er et økonomisk spørsmål, benytter skolene i tillegg pakistanske avgangseksamener for dem som ønsker det. Offentlige og private skoler opererer derfor ofte med ulike læreplaner. Selv om det er et mål at alle skoler skal ha samme læreplaner, er dette fortsatt ikke tilfelle (Harleck-Jones 2005). Med ulike eksamenssystemer må skolene naturligvis tilpasse læreplanene etter disse.

Pakistans utdanningssystem med dets underutviklete infrastruktur er en arv fra britene. For dem var ikke masseutdanning et mål. Tilbudet om utdanning var derfor ujevnt distribuert og nærmest fraværende på landsbygda. Det tredelte utdanningssystemet vi finner i dag er derfor en videreføring av den koloniale arven. Offentlig satsing på utdanning er fortsatt svært liten. UNESCO's *Education for All Monitoring Report* viser for eksempel at kun 60,1% av barn i skolealder (5-9 år) går på skole. For jenter er tallene enda lavere: 51,0% av jentene i denne aldersgruppen har tilgang på en skoleplass[4] (UNESCO 2003). Tallene reflekterer de beskjedne bevilgningene til utdanning. I følge pakistanske kilder utgjorde de i 2005 kun 2,9% av brutto nasjonalprodukt (BNP) i 2005, andre hevder at bevilgningene kun utgjør 1,8% av BNP (Dalrymple 2005). Regjeringens mål er imidlertid å heve prosentandelen til 5% innen 2010 (Pakistan Development Forum 2005). Det stadfestes imidlertid like klart at disse målene ikke kan nås uten medvirkning av private, herunder militære skoler (GOP 1998). President Musharaff argumenterer derfor for en fortsatt stor privat utdanningssektor og imøtegår kritikken om at private skoler fremmer elitisme (Beaconhouse International Education Conference, Islamabad November 2005). Forholdet mellom private og offentlige skoler er vist i tabellen under:

[3] ”O-level” står for ”ordinary level”, tilsvarende endt grunnskole i Norge, ”A-level” står for ”advanced level”, som tilsvarer videregående skole og gir adgang til å søke opptak på universitet.
[4] Tallene gjelder ”net enrollment”.

Tabell 1: Barn som går på skole, henholdsvis på offentlige og private skoler i %

	Primary	Middle	Secondary	Higher sec.
Offentlig	58	63	70	36
Privat	42	37	30	64
Totalt	100	100	100	100

Kilde: Ministry of Education, Policy & Planning Wing, 2005.

Tabellen viser at av 100 barn i aldersgruppen 5-9 (primary school) som går på skole, går hele 42 på privatskole og hele 64% av dem som fortsetter til videregående skole (klasse 11 og 12) går på privat skole. I vestlige medier har det etter angrepet på World Trade Center i New York i 2001 og etter bombeeksplosjonene i England i 2005 vært stor spekulasjon omkring koranskolenes plass i det pakistanske skolesystemet. Tallene som har vært angitt om omfanget av slike skoler har vært svært variable. En nyere undersøkelse finansiert gjennom britiske bistandsmidler[5] over antall barn som går på skole og som også inkluderer religiøs utdanning samt uformell utdanning, vises i tabellen under.

Tabell 2: Barn i "primary school", etter type. Prosent av alle barn i aldersgruppen 5-9

	Offentlig	Privat	Madrassas	Non-formal	Totalt
Gutter	44,2	32,5	2,8	0,8	80,0
Jenter	41,4	26,8	2,4	1,3	71,9
Totalt	43,0	29,9	2,6	1,0	76,5

Kilde: CIET Madaris Report, 2005.

Tabellen viser den prosentvise andelen av barn i Pakistan i aldersgruppen 5-9 som faktisk går på skole, fordelt på de ulike typer av skoler. Den bekrefter privatskolenes sentrale rolle, og samtidig viser den at antall barn som går på koranskoler er svært lavt[6]. Tabellen viser videre at både gutter og jenter går på alle typer av skoler. Den viser samtidig at kjønnsforskjellene er større i private skoler enn i de offentlige. Tallene tilbakeviser den utbredte oppfatning at koranskoler kun er for gutter. Forholdene varierer imidlertid mellom provinsene og ikke minst mellom urbane og rurale strøk. Flere barn i urbane enn rurale strøk går på koranskoler. Når foreldre ikke ønsker å sende barna sine til en offentlig skole, kan valget stå mellom en koranskole eller en privat skole. Årsakene til at foreldrene sender barna sine til koranskolene er flere, men fattigdom er en sentral

[5] DFID (Department of International Development)
[6] En rapport fra Verdensbanken fra mars 2005 viser et enda lavere tall idet forfatterne fant at mindre enn 1% av alle barn innskrevet på skolen gikk på en koranskole (Ahmed 2005).

grunn (CIET 2005, Dalrymple 2005). Andre sender barna dit av religiøse grunner, for at de skal få god oppførsel og gode manerer, og for noen er det den eneste muligheten til skolegang (CIET 2005).

Det er store forskjeller mellom provinsene. Dette er tydelig reflektert i lese- og skriveferdigheten blant befolkningen i de ulike provinsene. Innbyggerne av Punjab, som er den provinsen de fleste norsk-pakistanere kommer fra, har den nest høyeste lese- og skriveferdigheten sammenlignet med de andre provinsene. Det er imidlertid verdt å merke seg at det er en markant forskjell mellom by og land, og mellom kjønnene i Punjab som i de andre provinsene (Ministry of Education, Policy & Planning Wing, 2005).

I tillegg til en målsetting om å øke bevilgningene til utdanningssektoren har president Musharrafs regjering tatt mål av seg til å modernisere læreplaner og utdanningssystem, inklusive koranskolene som i tillegg til å tilby koranundervisningen også skal følge offentlige læreplaner. Nayyar og Salim (2003) påpeker at islam historisk har vært en av bærebjelkene i pakistansk utdanning siden opprettelsen av staten Pakistan, men at ulike regjeringer har vektlagt andre aspekter slik som utdanning som en offentlig tjeneste, utviklingsperspektivet og utdanning som en fundamental rettighet. ”The National Education Policy 1998-2010” stadfester at målet for utdanning i Pakistan er universell utdanning for derigjennom å møte barns ”basic learning needs”. Undervisningsmetodene skal basere seg på ”learner-centred teaching” og inkorporere begreper som ”active learning”, ”critical thinking” og ”creativity” (GOP 1998).

Pakistanske lærere forberedes på disse oppgavene gjennom en lærerutdanning som tilbys gjennom ulike typer kurs. Lengden på utdanningen har variert mellom ett og tre år, særlig er forskjellen stor mellom offentlig og privat lærerutdanning. Mange privatskoler tilbyr sin egen lærerutdanning, mens offentlig lærerudanning på 1990 tallet gjennomgikk betydelige endringer. Dette har ført til at lærerutdanningen i provinsen Punjab nå er lagt til universitetene der egne lærerutdanningsinstitutt tilbyr lærerutdanning på bachelor og master nivå (B.Ed. og M.Ed.). Lærere på offentlige skoler beskrives derfor som gjennomgående bedre utdannet enn lærere på private skoler, mens altså den manglende motivasjon som beskrives hos offentlige lærere, bidrar til den dårlige kvaliteten på offentlige skoler (GOP 1998, Harlech-Jones *et al.* 2005). Det er videre en mangel på koordinering av behov og etterspørsel av lærere over hele Pakistan. I Punjab anslår en at det er hele 65 000 kvalifiserte lærere uten jobb. Framveksten av de stadig nye privatskolene som utdanner sine egne lærere, holdes fram som en av årsakene til at så mange lærere er uten jobb (AED ikke datert).

Selv om Musharrafs regjering har lagt fram planer for en reform av utdanningen i Pakistan, hevder kritiske røster at reformplanene ikke følges opp i praksis, og at regjeringen har feilet i sine bestrebelser på å forbedre og modernisere det offentlige utdanningssystemet. Det er like klart at det er ulike meninger i Pakistan om den mer sekulære linjen som Musharraf følger, ikke minst blant fundamentalistiske islamister (e.g. Dalrymple 2005). President Musharraf understreket imidlertid selv på en internasjonal utdanningskonferanse[7] i Islamabad i november 2005 betydningen av reformarbeidet og viste til at han personlig ville følge opp dette arbeidet for å gi alle pakistanere tilgang på utdanning og derved redusere analfabetismen. Det gjenstår naturligvis å se om dette er mer enn et retorisk utsagn.

Utfordringene Pakistan står overfor innen utdanning beskrives av regjeringen på følgende måte:

- mer enn 5.5 mill barn i barneskolealder (5-9 år) går ikke på skole
- ca. 45% slutter på skolen i løpet av barneskolen (5-9 klasse)
- læreres ugyldige fravær er vanlig på skolene, særlig i rurale strøk. Motivasjonen og innsatsen mangler
- undervisningsmateriellet er utilstrekkelig og av dårlig kvalitet.
- undervisningsmetodene er uforenlige med læring og motivasjon. (GOP 1998:23).

1.2 Metodevalg og datainnsamling fra skoler i Norge og Pakistan

Datainnsamling fra skoler i Norge

Datainnsamlingen fra skoler i Oslo hadde som formål å innhente opplysninger om omfanget av fenomenet og skoleledelsens og lærernes erfaringer. Vi har gjort et utvalg på syv skoler i bydeler der mange av elevene har pakistansk bakgrunn: to skoler i søndre bydeler, to i nordre bydeler, to skoler i indre Oslo og en sentrumskole. Både barne- og ungdomstrinnet er representert i utvalget.

Skolene ble kontaktet skriftlig og henvendelsen ble deretter fulgt opp telefonisk. Skolenes første reaksjon på vår henvendelse var at de ikke hadde mye å bidra med i forhold til den informasjonen vi var interessert i. Vi insisterte likevel på at det ville være interessant å utdype forholdet og gå nærmere inn i fenomenet. Med ett unntak aksepterte skolene dette. Utdypende data her derfor i realiteten blitt innhentet fra seks skoler. Videre ble det sendt ut en oppfølgende spørreundersøkelse til ytterligere 44 skoler for å få et bredere bakgrunnsmateriale for å anslå omfanget av barn som har kortere eller lengre skoleopphold i Pakistan. Skolene ble valgt ut ved

[7] En av de største private utdanningsinstitusjonene i Pakistan, Beaconhouse School System, organiserte en internasjonal utdanningskonferanse i Pakistan (Islamabad, Karachi og Lahore) i november 2005 ”Towards 2035: The School of Tomorrow”. Konferansen i Islamabad ble åpnet av President Musharraf, der vi var til stede.

hjelp av lister over minoritetsspråklige elever i grunnskolen i Oslo. Vi foretok et tilfeldig utvalg av skoler med en høy prosent minoritetsspråklige elever slik at de dekket både barne- og ungdomstrinnet[8] Undersøkelsen ble sendt skolene via e-post, og ble fulgt opp telefonisk. Svarprosenten er likevel lav. 14 skoler svarte, det vil si 31,8%. En av de 14 skolene returnerte spørreundersøkelsen og opplyste at de ikke har kapasitet til å svare på alle undersøkelser de blir bedt om å delta i. Det er videre grunn til å stille spørsmål ved reliabiliteten ved svarene siden noen skoler gav inntrykk av å ha svart uten å undersøke forholdene ved egen skole nærmere, noe som ikke er en enkel sak. Det er derfor viktig å understreke at siden det ikke føres oversikt over elever som går på, eller har gått på skole i utlandet, innebærer det et stort arbeid å innhente slik dokumentasjon. Vi ønsker imidlertid ikke med dette å antyde at det er behov for automatisk registrering av barn med skoleerfaring fra utlandet.

På de utvalgte skolene er det foretatt 16 kvalitative intervjuer med skoleledere, kontaktlærere og også med noen morsmålslærere.

Datainnsamling fra skoler i Pakistan

November måned 2005 ble brukt til datainnsamling fra skoler i Pakistan. Denne delen av datainnsamlingen i Pakistan hadde som formål å kartlegge omfanget, og innhente synspunkter fra lærere og skoleledere. (Intervjuer av foreldre og barn foregikk over en mye lengre periode og kommer i tillegg, se kap.2 og 3).

Med utgangspunkt i Pakistans tredelte utdanningssystem har vi innhentet data om norsk-pakistanske barns skolegang på alle de tre nivåene i utdanningssystemet. Distriktet Gujrat i provinsen Punjab pekte seg ut som det mest naturlige området for skolebesøk siden de fleste norsk-pakistanerne kommer herifra. Dette er også området som er nevnt i andre rapporter og som holdes fram av kilder i det norsk-pakistanske miljøet. Vi kjenner imidlertid tilfeller av barn som har gått på privatskole i Lahore og i Islamabad og kontaktet derfor også hovedkontoret til en av de største privatskolene i disse to byene. Provinskontoret i Lahore hevder at de ikke har noen norsk-pakistanske barn på skolene der. Kontoret i Islamabad har ikke svart. Vi har derfor ikke besøkt skoler i disse store byene, men barn som går på skole i disse byene er intervjuet som beskrevet annet sted i rapporten (2.2 og 3.2). Mange pakistanere bor også innenfor områder eid av det militære, såkalte ”cantonment” hvor det er gode skoler, både private skoler og skoler som drives av det militære, som vi har definert som en privat skole. Fra tidligere studier utført av HiO (Østberg og Aarsæther 2004) kjenner vi til at det går norsk-pakistanske barn på både private og

[8] 34 av de 44 utvalgte skolene har en prosent minoritetsspråklige elever på 45% eller høyere. Den laveste prosenten blant de utvalgte skolene har 31% minoritetsspråklige elever.

militære skoler innen et slikt område. Forskerne i vårt prosjekt fikk imidlertid ikke visum til området og har derfor ikke foretatt observasjoner på disse skolene. Skolene har imidlertid formidlet tallmateriale over antall norsk-pakistanske barn som går på skoler der, og vi har foretatt intervju med en representant for en av skolene innen dette området.

Private skoler

Vi har vektlagt datainnsamling fra de private skolene på bakgrunn av kunnskap fra tidligere studier i Pakistan (Østberg og Aarsæther 2004) og fordi all forhåndsinformasjon signaliserte at barn med utenlandsk bakgrunn går på de gode privatskolene og ikke på offentlige skoler. Totalt besøkte vi 18 private skoler, men har samlet informasjon om norske barns skolegang på ytterligere tre skoler som vi ikke fikk tilgang til. Det betyr at vi til sammen har materiale fra 21 private skoler. På 17 av disse går det norske barn. Seks av de 18 privatskolene lå i mer avsidesliggende små landsbyer. Disse er rimeligere og er generelt et tilbud til barna i nærområdet. De største og beste av de private skolene ligger sentralt til ved hovedveier og sentrale gjennomgangsveier. Skolene er lett tilgjengelige enten elevene har tilgang til skoleskyss som noen skoler tilbyr, eller foreldre og familier må organisere transporten. Det finnes imidlertid et stort antall mindre og rimeligere privatskoler rundt omkring i landsbyene i området som generelt er et tilbud til barna i nærområdene.

Vi intervjuet skoleledelsen og foretok klasseromsobservasjoner av undervisningen på skolene som hadde norsk-pakistanske elever. Omstendighetene omkring observasjonene varierte. Som hovedregel var vi to til stede under observasjonene. Noen steder fikk vi være alene med læreren og klassen, andre steder fulgte en ledsager med og var til stede sammen med oss. Lengden på obervasjonene varierte derfor fra en hel undervisningstime, til deler av timen.

Offentlige skoler

Oversikt over offentlige skoler i Gujrat District ble innhentet hos District Education Office i Gujrat. Et tilfeldig antall av disse skolene ble besøkt, totalt seks. Også her var vi to om besøkene, hvorav den ene av oss behersker urdu flytende. Dette bidro sterkt til den store imøtekommenheten vi opplevde. Hovedvekten av skolene lå i små landsbyer i et jordbruksområde i distriktet Gujrat. Skolene ble besøkt uanmeldt. Rektor og/eller lærere ble intervjuet i den grad de var til stede og undervisningen ble kort observert. Det var ingen norsk-pakistanske barn på disse skolene. Kvaliteten på skolene varierte, både materielt og i forhold til hvordan undervisningen var organisert.

Religiøse skoler, koranskoler (madrassas)

Vi besøkte ti tilfeldig koranskoler, fem var rene gutteskoler og fem var fellesskoler for gutter og jenter. Også her var vi to, som beskrevet ovenfor. En av gutteskolene tok kun imot foreldreløse barn. Vi ankom uanmeldt og ble vel mottatt, enten av en imam eller av rektor. Vi møtte ikke noe av den mistenksomheten og skepsisen som vi har funnet omtalt i andre rapporter (Human Rights Service 2004). Vi fikk besøke klasserom og internat der det fantes, og vi fikk observere undervisningen, både den sekulære og den religiøse.

1.3 Skolealternativer for norsk-pakistanske barn i Pakistan

I det følgende presenteres det empiriske materialet fra våre besøk på skoler i Pakistan. Først presenteres materialet fra de offentlige skolene og koranskolene. Deretter beskrives de private skolene mer utførlig, siden det er disse skolene norske barn går på. Skolene, undervisingen, og barnas deltagelse i denne slik vi har observert den, presenteres. Endelig presenteres kort et lærerperspektiv på norske barns skolegang i Pakistan.

Offentlige skoler: ikke et valg for norsk-pakistanere

De offentlige skolene omtales av våre informanter i Pakistan som dårlige, skoler enhver med økonomisk evne vil spare sine barn for. Oppfatningene vi møtte er i tråd med funnene gjort i en studie av private skoler i provinsen North West Frontier (NWF) (Harlech-Jones *et al.* 2005). Foreldrene hevder i denne studien at offentlige skoler ikke er i stand til å tilby den samme kvaliteten som elevene ved de private skolene mottar. De sier videre at på de private skolene får elevene gode eksamensresultat, lærerne er samvittighetsfulle, det er godt samarbeid mellom lærere og foreldre og barna lærer å snakke og skrive engelsk, mens de offentlige skolene underviser på nasjonalspråket urdu, og noen steder på det lokale språket. Foreldrenes oppfatninger av den offentlige skolen er i tråd med karakteristikken gitt av president Musharraf. I hovedstadsavisen ”Dawn” beskriver han offentlige skoler som ”shameful” (Avisen ”Dawn” 2005).

Med henvisning til liknende forhold som i studien fra North West Frontier, avviser derfor alle våre kilder at norsk-pakistanske barn går på offentlige skoler. Dette bekreftes av lederen av utdanningskontoret i distriktet Gujrat. Han hevdet kategorisk at ingen barn med utenlandsk tilknytning går på offentlige skoler. De offentlige skolene er riktignok gratis, men foreldre som kan betale, velger likevel heller å sende barna sine til private skoler og det gjør nesten halvparten

av alle elevene i distriktet Gujrat. Direktøren på utdanningskontret opplyser at 2,5 lak[9] barn går på private skoler, og bare 1,5 lak på offentlige. Utdanningskontoret har imidlertid ingen tall over barn som ikke går på skole.

Vi besøkte likevel seks tilfeldig utvalgte offentlige skoler i mer avsidesliggende landsbyer. Ingen av skolene har telefon, så vi ankom uanmeldt. Av de seks skolene var fem rene pikeskoler, en var en ren gutteskole, mens tre av jenteskolene også tok inn gutter på de lavere trinnene. Vi valgte bevisst å oppsøke landsbyskoler basert på den antagelse at det kan være vanskeligere for foreldre å sende barn til private skoler i byene dersom en bor i mer avsidesliggende landsbyer der offentlig transport er mangelfull. Siden jenter i Pakistan statistisk får det dårligste skoletilbudet (offentlige skoler), valgte vi å besøke flest rene jenteskoler. Elevene på de offentlige skolen vi besøkte kom fra nærområdene og ingen av dem var norsk-pakistanske. Flere har imidlertid fedre som jobber i utlandet, i Midt-Østen, i ulike arabiske land, i Spania, men altså ikke Norge. Vi møtte imidlertid noen norsk-pakistanske barn som bodde hos slektninger i den ene av landsbyene. Disse fikk transport til en privat skole i den nærmeste byen hver dag.

Besøket på disse skolene bekrefter at offentlige skoler sliter med dårlig bygningsmasse og generelt dårlige materielle kår. Selv om noen skoler var i noe bedre forfatning enn andre, var bygningene fjernt fra den standarden de beste privatskolene kan oppvise. Skolene hadde få og dårlige møbler og manglende undervisningsmateriell. I tråd med dokumentasjonen vi har gitt over, viste skolene også eksempler på lærere som ikke møtte opp slik vi fant det på to av skolene vi kom til. Forholdene ved en av disse skolene, en skole for jenter opp til femte klasse, kan tjene som en illustrasjon på hvor dårlig offentlige skoler kan være. Det var ingen lærere på skolen da vi ankom en stund etter ordinær skolestart om morgenen. Elevene lekte på egen hånd på gårdsplassen, og tok selv imot oss. En av de eldste jentene organiserte helt uoppfordret en morgensamling til ære for oss. Den kvinnelige rektoren kom imidlertid til slutt, hentet av foreldrene i nabolaget. Hun opplyste at hun egentlig hadde tatt seg fri fordi hun hadde gjester. Foreldrene på sin side gav uttrykk for manglende tillit til skolen og tegnet et bilde av situasjonen ved skolen helt i tråd med den manglende lærermotivasjonen beskrevet over. De fortalte at lærerne kom og gikk som det passet dem og at de ofte tok med noen av elevene hjem for å hjelpe til med husarbeidet. Med andre ord helt i tråd med det bildet som gis av lærermotivasjonen i offentlige skoler. Skolen gav forøvrig et inntrykk av vanstyre. Bygningen var i en elendig forfatning, de to klasserommene til de 86 elevene var falleferdige og bidro til inntrykket av kaos der pultene stod eller lå hulter til bulter i rommet. Rektoren hadde, ifølge egne opplysninger,

[9] I Pakistan og India brukes telleenheten ”lak”. 1 lak er lik 100 000.

offentlig 12 års skolegang pluss lærerutdanning (Public Teacher Certificate). Hun hadde vært ved skolen i 14 år og opplyste at til tross for gjentatte søknader hadde skolen aldri mottatt støtte til utbedringer. I tillegg hevdet hun at det var et dårlig samarbeid med foreldrene, som hun beskrev som uinteresserte og ikke interessert i å sende døtrene til videre skolegang etter femte klasse når de må til nærmeste by for å gå på skole. Foreldrene flytter ofte, mødrene mangler utdanning og følger derfor ikke opp barna hjemme. Dette samsvarer med bildet som generelt ble tegnet av jentenes adgang til skolegang etter femte klasse. På en av landsbyskolene sluttet hele 70% av pikene før 8 klasse[10].

Til tross for slike dårlige forhold, fant vi også eksempler på offentlige skoler som driver velorganisert undervisning slik vi overvar på en gutteskole i en landsby. Elevene hadde gode uniformer og skoleområdet var velholdt selv om en av de to bygningene var saneringsmoden. Lærerne forklarte de gode forholdene med henvisning til det gode samarbeidet med foreldrene. Dette hadde resultert i bygningsmessige utbedringer og innkjøp av pulter og stoler. Alle klassene hadde hver sin lærer selv om de kun hadde besatt 10 av 18 lærerstillinger. Lærere måtte derfor undervise utenom sine egne fagområder. Rektor hevdet at det offentlige ikke gjør nok for å ansette lærere. Lærerne praktiserte en vanlig lærerstyrt undervisning, fjernt fra beskrivelsene i offentlige læreplaner. Elevenes deltakelse bestod i kor-lesing, og spørsmål-svar sekvenser der læreren stiller spørsmål fra lærebøkene og elevene er forventet å svare i tråd med innholdet i lærebøkene. Undervisningsstilen er helt i samsvar med den en finner i nabolandet India og i mange land i den tredje verden (Alexander 2000, Storeng 2001). I undervisningen vi observerte, var et svar enten riktig eller feil og alt skjedde under disiplinerte og svært ordnede forhold.

Ledelsen ved Insitute of Education and Research ved Punjab Universitet bekreftet at lærerne på offentlige skoler gjennomgående er bedre kvalifisert enn lærere på private skoler. I prinsippet har offentlige ansatte lærere alltid godkjent utdanning. En forklaring på at lærere velger ansettelse i dårligere offentlige, framfor bedre private skoler, kan være at offentlige lærerlønninger gjennomgående er høyere enn hva de private skolene tilbyr. Unntaket er de beste eliteskolene.

Den vanskelige situasjonen offentlige skoler står i, det dårlige renommeet og den dårlige kvaliteten bidrar til å forklare den økende veksten i det private skoletilbudet, og også hvilken betydelig rolle denne spiller i det pakistanske utdanningssystemet. Det er hit noen norsk-

[10] Det finnes ingen sikre tall for hvor mange års skolegang jenter i Pakistan her. UNESCO som har de mest pålitelige tall innen utdanning i den tredje verden, kan ikke viste til noen tall for jenters "school life expectancy" i Pakistan i sin EFA rapport som fokuserer på jenters utdanning (UNESCO 2003).

pakistanere sender sine barn. Før vi beskriver disse skolene, diskuterer vi kort de religiøse skolene, koranskolene.

Koranskoler: Et marginalt tilbud

De religiøse skolene i Pakistan har fått øket oppmerksomhet, ikke minst etter bombingen av World Trade Center i USA i 2001 og bombingen i London i 2005. Pålitelige data om skolene er knappe og datainnsamling om skolene er vanskelig p.g.a. den politiske sensitiviteten knyttet til skolene. Dette er en av konklusjonene som presenteres i en nylig utkommet forskningsrapport om koranskoler i Pakistan (CIET 2005). Rapporten hevder at koranskolene viser dyp mistro til regjeringens og andres motiver for å samle inn data om skolene. Vi møtte ikke noe av denne mistroen på de ti koranskolene vi besøkte. Alle skolene integrerte sekulær undervisning med koranundervisning, helt i tråd med regjeringens planer om å integrere formell utdanning og madrassa-utdanning (GOP 1998). Undervisningsspråket på skolene er urdu (ICG 2004). Noen skoler ligger i tilknytning til en moske, slik vi fant det på en av de største skolene, der imamen selv hadde finansiert moskeen av egne midler og nå var i ferd med å bygge et sykehus.

Besøket på de ti skolene bekrefter informasjonen vi har fått overalt om at det ikke er hit norsk-pakistanere, eller andre utlendinger for den del, sender sine barn. Ikke desto mindre fant vi tre norsk-pakistanske elever på to av disse skolene, en gutt i tjueårene og to små jenter på seks og syv år.

Halvparten av skolene vi besøkte var rene gutteskoler, mens den resterende halvparten også hadde tilbud til jenter. Størrelsen på skolene varierte fra små skoler som kun hadde under femti elever, til større skoler på mellom 150 og helt opp til 750 elever slik vi fant det på en veldrevet internatskole i en av landsbyene. I tråd med andre funn (Dalrymple 2005) fant vi at undervisningen gjennomgående er gratis, alternativt at skolene bad om frivillige bidrag fra foreldrene. Noen krevde likevel inn beskjedne skolepenger. Den største skolen krevde for eksempel 150 pakistanske rupi[11] for de yngste elevene, og 600 rupi for elevene som gikk i de høyeste klassene. De fleste elevene bodde i nærheten av skolen, men denne skolen tilbød gratis internat for elever som bodde lengre unna. I tillegg hadde den en avdeling for foreldreløse barn. En annen av internatskolene rettet seg kun mot foreldreløse gutter som på denne måten hadde en mulighet til å få skolegang. Skolene gav undervisning fra første klasse (nursery) til avsluttet grunnskole, mens jentene kun fikk undervisning til og med fjerde klasse. Dette samsvarer med den generelle trenden at jenter slutter tidligere på skolen.

[11] Kurs på pakistanske rupies i forhold til NOK er satt til 9,80 pr. 4.5.2006.

Det er opp til foreldrene å velge om elevene deltar både i koranundervisningen og den ordinære undervisningen. På den største skolen vi besøkte, valgte 115 av totalt 750 elever kun koranundervisning.

I tråd med vanlig praksis på de offentlige skolene, og på mange av de private, ble gutter og jenter undervist separat. Jentene har som oftest kvinnelige lærere og guttene mannlige. Undervisingen fant sted i enkle, men gode klasserom i en vennlig atmosfære. Vi møtte smilende lærere og elever, både de som mottok ordinær undervisning, organisert på rekke og rad på skolepulter slik vi kjenner det fra norske skoler, og de som satt på teppene sine på gulvet med bena i kors bøyd over det lave trebordet, mens de resiterte Koranen som lå oppslått foran dem.

Tatt i betraktning det lave antall elever som går på koranskolene (Ahmed 2005; CIET 2005), mener vi at det er viktig å understreke den marginale betydningen skolene har som et alternativ til offentlig eller privat skolegang, selv om de kan være viktige for enkeltelevene som på den måten får mulighet til skolegang. På basis av vårt materiale kan vi tydelig si at koranskolene ikke representerer noe reelt alternativ for norske barn i Pakistan.

Private skoler: Norsk-pakistaneres valg

Synet på privatskoler har variert i Pakistan fra en svært kritisk holdning, til at disse i dag beskrives som nødvendige og nyttige partnere (Harlech-Jones *et al*. 2005), også av regjeringen som beskrevet ovenfor. Det private utdanningstilbudet teller nå mer enn 36 000 institusjoner (ICG 2004) og innebærer en tidobling i perioden fra 1983 til 2000, mens den største veksten i antall privatskoler er av ganske ny dato. Hele femti prosent av økningen har skjedd siden 1996 (Harlech-Jones *et al*. 2005). Dette voksende utdanningssystemet betjener den delen av befolkningen som kan betale for utdanning til sine barn slik som norsk-pakistanere med norsk inntektsbakgrunn og norsk kjøpekraft. Det samme gjelder for andre migrantfamilier som henter sine inntekter i Europa eller USA, og hvor mange derfor har anledning til å sende barna sine til de beste privatskolene.

Den store veksten av privatskoler tilskrives den dårlige kvaliteten på det offentlige skoletilbudet. En viktig tilleggsfaktor er den utbredte bruken av engelsk som undervisningsspråk fordi betydningen av å beherske engelsk i Pakistan "in recent years has gained prominence in working

life. Knowledge of English increases your employment chances."[12]. Hele 90% av private skoler bruker da også engelsk som undervisningsspråk i grunnskolen (primary school) ifølge informantene våre ved Punjab Universitet. Det private skolesystemet reflekterer de sosiale og økonomiske forskjellene i landet. Men også privatskolene representerer ulike typer.

Skolevalg

Vi har, som redegjort for i innledningen, identifisert 167 norsk-pakistanske barn fordelt på 17 ulike private skoler i distriktet Gujrat. Hele 124 av disse går på eliteskoler[13] mens de resterende barna fordeler seg på rimeligere private skoler. Skoler som bruker engelsk som undervisningsspråk, som tilbyr britiske Cambridge eksamener og som er kommersielt drevet med høye skolepenger, er definert som eliteskoler. Kategorien "rimeligere privatskoler" er skoler som bruker urdu som undervisningsspråk, som følger det pakistanske eksamenssystemet og som drives på ideelt grunnlag av stiftelser, av ulike organisasjoner, eller av enkeltpersoner og har lavere skolepenger. Tabell 3 viser antallet norske barn på de to hovedkategoriene av skoler.

Tabell 3: Antall norske elever på privatskole i Pakistan, etter kategori

Eliteskoler	Rimeligere privatskoler	Totalt
124	43	167

Tabellen viser at i underkant av 74% av de norske barna i vårt materiale går på eliteskolene, mens den resterende 26% går på de rimeligere privatskolene. Ti av skolene i vårt materiale tilhører denne kategorien, hvorav halvparten er kommersielt drevne og den andre halvparten er drevet på ideell basis ("foundation schools"). Noen av skolene har blitt startet av pakistanere bosatt i utlandet. Det var tilfellet for to av skolene vi besøkte.

Skolene varierte i størrelse fra de største skolene med opp til 1300 elever som tilbyr undervising fra "pre-nursery" der elevene starter når de er rundt tre år gamle, og helt opp til videregående skole, og til de mindre og nyere skolene med rundt 150 elever som for øyeblikket ikke kunne tilby et fullt grunnskoleløp.

[12] Informant, Punjab University.
[13] Av de 124 elevene går 85 på skoler innen "Cantonment", et militært område som vi ikke fikk tilgang til og derfor ikke kunne observere.

Kjønnsfordeling

I rene tall er kjønnsfordelingen ganske lik på de to kategorier selv om det blant de norske barna er et lite flertall av gutter på eliteskolene, og litt flere jenter på de rimeligere privatskolene. Kjønnsfordelingen blant pakistanske barn skiller seg fra dette mønsteret. Tallmaterialet vårt sier ingen ting om årsakene til at elever velger den ene typen av skoler framfor andre.

Noen skoler er kjønnssegregert (det gjelder tre av skolene i vårt materiale). Andre skoler som er for begge kjønn, har blandingsklasser for de yngste elevene, og noen ganger kjønnshomogene klasser når elevene blir eldre. Rektor på en av eliteskolene opplyser at mange utenlandske foreldre ønsker at døtrene skal undervises i rene jenteklasser etter 6. klasse. Skolen etterkommer dette ønsket, selv om pakistanske foreldre ikke stiller et slikt krav, sier han. Vi fant ikke denne tendensen i vårt materiale. Majoriteten av de norske barna vi møtte på skolene gikk i fellesklasser. Gutter og jenter satt riktignok atskilt i klasserommet, på separate rekker. På noen skoler ble vi fortalt at dette er en måte å imøtekomme foreldres krav om rene jente- og gutteklasser.

Skolebygninger og materiell standard

Den bygningsmessige kvaliteten på skolen signaliserer hvor i hierarkiet de hører hjemme og reflekterer den sosiale bakgrunnen til elevene som går her. De dyreste skolene lyser bokstavelig opp i landskapet, også etter norske forhold, enten de demonstrerer en kolonial arv, med monumentale røde mursteinsbygg, dominerende inngangspartier og vakker beplantning, eller de lyser hvitt og skinnende med store glassflater og rommelige uteområder med plass til sportsaktiviteter. Skolene har gode kontorer avkjølt med aricondition, mens klasserommene ligger velorganisert på rekke og rad. Som i Norge er korridorene dekorert med elevarbeider som indikerer at skolene vektlegger en pedagogikk basert på en undersøkende læringsstrategi der elevenes egne elevaktiviteter er i fokus. Skolenes målsettinger lyser imot en ved ankomsten: ”Commitment, quality, dedication”. På veggene kan en finne skoleregler som vektlegger både individets rettigheter og plikter som elever av skolen og som samfunnsborgere:

- Vær stolt av å være elev ved XX skole
- Motto: ”stamp out ignorance”
- Vær sannferdig, ærlig og pliktoppfyllende
- Respekter og adlyd lærere og eldre
- Yt etter evne til Pakistans ære og heder

Klasserommene er rommelige og lyse på de beste skolene, men ikke så store som vi er vant til i Norge. Rommene har gode møbler og veggene er fulle av elevarbeider. Skolene har egne datarom for elevene, men PC tettheten er lavere enn vi finner på norske skoler. De beste skolene har også bibliotek. Ifølge opplysninger fra en skole hadde de totalt ca. 20 bøker per elev. Dette er i kontrast til mange av de rimeligste skolene. Rektor på en av dem hevdet dessuten at om de hadde hatt et bibliotek, ville de ikke hatt tid til å benytte det, "the curriculum is so loaded that there is no time."

Det er en glidende overgang mellom disse etter pakistanske forhold velutstyrte og velholdte skolene til skolene som holder til i svært enkle, noen ganger mørke og dårlig vedlikeholdte lokaler i tradisjonelle private murhus omgjort til skoler. Rektor på en slik skole med tre norsk-pakistanske barn, stadfestet at de bygningsmessige forholdene var dårligere hos ham enn på mange offentlige skoler, men understreket han, "undervisningen her er bedre". Mens dataundervisning er vektlagt på de beste skolene, har de aller enkleste av privatskolene ikke tilgang på datautstyr, heller ikke skoleledelsen.

Skolepenger

De dyre (i forhold til pakistansk kjøpekraft) kommersielt drevne eliteskolene topper skolehierarkiet med månedlige skolepenger på mellom 2500 og 3200 rupies (mellom 250 og 325 norske kroner). For flertallet av norsk-pakistanere med barn på skole i Pakistan synes dette ut ifra vårt tallmateriale å være en overkommelig pris, men den høye prisen kan på den annen side være en forklaring på hvorfor kun 26% av de norske barna går på de rimeligere privatskolene. Her er skolepengene atskillig lavere enn på de dyre kommersielt drevne eliteskolene, noe som utgjør et viktig skille mellom de to kategoriene. De rimeligere skolene opererer med beskjedne beløp der de minste og antatt dårligere landsbyskolene krever fra 100 rupies (ca. 10 NOK) i måneden, til skolene i mellomsjiktet som operer med skolepenger på mellom 500 og 700 rupies (mellom 50 og 70 NOK). Noen av de kommersielt drevne krever opp til 1000 rupies (ca.100 NOK). Flere av skolene tilbyr dessuten noen gratis plasser til dem som ikke har betalingsevne (se også Mirza 1996).

Utgifter til uniformer og bøker kommer som regel i tillegg. Utgiftene til bøker kan beløpe seg på rundt 1000 rupies i året på de rimeligste skolene som bruker pakistanske lærebøker, mens bokutgiftene på eliteskolene beløper seg opp i rundt 3000 rupies pr. år. Elever som ønsker å ta britiske Cambridge eksamener, må i tillegg betale for disse.

Selv om skolepengene er lave sett med norske øyne, er det likevel slik, ifølge direktøren på en av skolene, at muligheten til å sende egne barn på privatskoler kun representerer et valg for foreldre med god inntekt. Han hevder at ubemidlede sender barna sine til offentlige skoler, eller de har ikke råd til å la barna gå på skole i det hele tatt. Denne påstanden motsier funnene i en studie av private skoler i North Western Province (Harlech-Jones *et al.* 2005) som hevder at flesteparten av foreldrene ikke er velstående, men ordinære pakistanere. Direktørens uttalelse i vårt materiale kan dessuten i noen grad imøtegås med utgangspunkt i skolenes egne påstander om at deler av skoleplassene tilbys som friplasser til barn av ubemidlede foreldre. På den annen side kan uttalelsen tolkes som at dette tallet er svært lavt.

Læreplaner, pedagogikk, undervisningsspråk og eksamensformer

Læreplanene til de store eliteskolene beskrives som en blanding av britiske, australske og pakistanske læreplaner som samtidig er tilpasset pakistansk kultur. Pensumet er utarbeidet sentralt av skolenes hovedorganisasjon og er godkjent av myndighetene. De mindre skolene følger de offentlige læreplanene, og noen skoler har utviklet sine egne planer, men disse er også offentlig godkjent. For begge hovedkategorier av skoler gjelder at det utarbeides detaljerte undervisningsplaner (”schemes of work”) som foreskriver innhold og metode i undervisningen, der læreren på mange måter reduseres til en funksjonær. Lærerutdanningen må sees i forhold til en slik lærerrolle. Enkelte av eliteskolene reklamerer med at de har et detaljert undervisningsprogram, bokstavelig talt for hver time på dagen, gjeldende for alle organisasjonens skoler rundt omkring i landet slik at det er uproblematisk for en elev som må flytte mye, slik for eksempel ansatte i militæret ofte må. De store eliteskolene med nasjonal dekning produserer også sine egne lærebøker.

Det er en alminnelig oppfatning blant skoleledelsen på de ulike privatskolene at det er store forskjeller på undervisningsmetodene i Norge og Pakistan. De viser til at en i Pakistan anvender en mer teoretisk tilnærming til lærestoffet, mens en i Norge bruker en mer konkretiserende og anskueliggjørende tilnærming. De største eliteskolene hevder imidlertid at de anvender en interaktiv undervisning og ønsker å konsentrere læringsprosessen til skolen.
Foreldrene derimot ønsker hjemmearbeid i Pakistan fra første stund, hva barn får fra første klasse. Noen skoler angir da også en viss tid til hjemmeleksene, tilpasset de ulike alderstrinnene. De samme eliteskolene har datamaskiner, men tilbyr ikke særskilt dataundervisning, den er integrert inn i den ordinære undervisningen.

Systemet med automatisk oppflytning fra en skole til en annen som vi i dag er vant til i Norge, er ukjent i Pakistan. På de største eliteskolene benytter en oppflyttingseksamener fra tredje klasse. Disse er organisert regionalt. Oppfatningen er at hvorvidt elever klarer seg på skolen og flyttes opp eller ikke, avhenger av den enkelte elev og den støtten den enkelte mottar.

Eliteskolene tilbyr også britiske avgangseksamener fra Cambridge Examination Board i Storbritannia, noe hele 90% av elevmassen ved en av de skolene vi besøkte, valgte. Det er tydelig at bemidlede pakistanerne har et internasjonalt perspektiv på utdanning og gjennom de britiske eksamenene ønsker å legge grunnen for at barna kan ta høyere utdanning utenfor Pakistan, for eksempel i Storbritannia. Disse eksamenene er dyre og elevene må selv betale for hver eksamen de tar. En konsekvens av tilbudet om britiske eksamener er at skolenes læreplaner rettes inn mot de britiske eksamenene, selv om de kombineres med pakistanske avgangseksamener, som er hva andre skoler tilbyr sine elever. Eksamener er generelt tillagt stor vekt i skolehverdagen. På en av de mindre byskolene hadde de to større halvårseksamener, samt eksamen hver måned.

Et viktig særpreg ved eliteskolene er at de bruker engelsk som undervisningsspråk. Skolene foretrekker at barna snakker engelsk både i og utenfor klassene. Vi erfarte at barna likevel snakker panjabi i friminuttene (se også kap.3.2.4). Også noen av de private skolene i mellomsjiktet tilbyr undervisning på engelsk i noen fag og på urdu i andre, men de følger ikke systematisk et pensum og velger lærebøker som forbereder for de britiske eksamenene. En rektor på en mindre skole ser valg av undervisningsspråk som en forlengelse av kolonitiden, ”the upper class speaks English and want it, the rest have to follow.”

De rimeligere privatskolene har generelt ikke det samme faglige omdømme som eliteskolene, og de nyter ikke den samme prestisjen. Ved Punjab Universitet reises det for eksempel kritikk mot kommersialiseringen av grunnskolen, og mange av de ideelt drevne skolene har et godt omdømme og nyter stor respekt, slik tre av de ideelt drevne skolene i vårt materiale har. På to av dem kan elevene velge mellom engelsk og urdu som undervisningsspråk, men på jenteskolen for videregående elever, var undervisningen på urdu, mens engelsk var et skolefag. Alle tre skolene tilbyr imidlertid britiske eksamener. Læreplanene er med andre ord på viktige områder lik eliteskolenes planer. En annen skole avvek også fra de andre ved at den tilbød koranundervisning i tillegg til den ordinære undervisningen. Skolen hadde også egen moske og internat. Åtte av de norske barna (fem jenter og tre gutter) går på denne skolen. Det viser at bildet er sammensatt.

Valget av urdu som undervisningsspråk kan også representere et bevisst forhold til pakistansk kultur.

Tilpasset opplæring og leksehjelp

Noen skoler har egne klasser for barn fra utlandet og for barn med læringsproblemer. Det blir påpekt at norske elever ikke er familiære med engelsk og at de derfor trenger både tid og støtte til å tilpasse seg en undervisning på engelsk. Det første året anses som et vanskelig år for elevene fra utlandet (jfr. vårt empiriske materiale presentert i 3.2.3). De store eliteskolene legger opp til å møte elevenes individuelle behov etter en prosess modell. Dette innebærer at de støtter barn fra utlandet med språkproblemer, særlig urdu og har utviklet et støtteprogram for disse elevene. Det er dessuten vanlig at skolene gir ekstra hjelp med skolearbeidet etter skoletid eller i pauser i løpet av dagen. I tillegg understrekes det at barna bør få hjelp av familien. Til tross for språkproblemene i starten hevder en av skolene at den ikke merker noen forskjell på pakistanske og norske barn.

Aktiviteter utenom undervisningstiden (co-curricular activities)

Mens fritidsaktiviteter i Norge vanligvis ikke er skolenes domene, er organiseringen av ”co-curricular activities” en viktig oppgave for skoler i mange land, også i Pakistan. Med unntak av sport, skiller både selve aktivitetene som tilbys, og konkurransepreget de har, seg ut fra det vi er vant til her til lands. Det arrangeres debattkonkurranser, poesikonkurranser og konkurranser i å holde taler, altså en vektlegging av ferdigheter vi er ukjente med. De store eliteskolene har i tillegg et eget program som de kaller ”Out-door activities”. Det inkluderer både kulturelle aktiviteter og fritidsaktiviter. Eksempler er dagsturer til nærmeste storby, som Lahore, og eksotiske opplegg som en utflukt til ”Base Camp” på fjellet ”K2”. Vi kjenner ikke til at norske elever har deltatt i slike utflukter, men det gir et bilde av hvilke tilbud det er snakk om for elever som går på de største og beste skolene. Det vil si, så lenge du kan betale.

Elevgrunnlag og opptakskriterier

Elevene fra de mindre privatskolene i landsbyene bor i landsbyene hvor foreldrene generelt har liten eller ingen skolegang En av skolene i vårt materiale tilhører denne kategorien og hadde seks norske elever, hvorav kun tre av dem hadde hatt opphold i Norge. Elevene på de dyreste og antatt beste skolene har enten foreldre med inntekt fra utlandet slik som de norske barna, eller de er barn av andre med et godt inntektsgrunnlag**.** I følge en representant for en av eliteskolenes regionkontor vil for eksempel ikke en offentlige ansatt med tre barn ha råd til å sende barna sine til disse skolene.

Det er stor variasjon på hvor lenge de norske barna går på skole i Pakistan. En rektor på en av de rimelige byskolene opplevde at norske barn kommer og går. Noen er der tre, fire år. Når de har papirene i orden, flytter de til Norge: ”It is a better place, better security, better education”. Han beskrev barna som alminnelige barn, men var kritisk til at mødrene har ansvaret for dem alene mens de er i Pakistan, ”they are full of softness, so is the whole of Europe. That does not work.”

De fleste skolene har opptaksprøver for å vurdere det faglige nivået på elevene og dermed hvilke klasser de skal plasseres i. De utenlandske barna er ofte dårligere i matematikk og i fysikk og kjemi. Språket er et problem, særlig er de dårlige i grammatikk. På en av de store eliteskolene anvender en opptakskrav helt fra ”kindergarten” og oppover. Med de aller minste har en ”small talks”. Norske barn tilfredsstiller vanligvis opptakskravene, men de blir ofte plassert på et lavere trinn enn de har gått på i Norge. Noen ganger får de en prøvetid på ett trinn, før det vurderes hvor de skal plasseres. I andre tilfelle stiller foreldrene krav om hvilket nivå barna skal plasseres på.

Lærerkvalifikasjoner

Som beskrevet tidligere har en av de store eliteskolene som tilhører en egen utdanningskjede et eget system for utdanning av lærerne sine i samarbeid med et universitet i England. De gir først et introduksjonskurs på fem dager. Senere mottar lærerne ”work-shops” og etterutdanningskurs spesielt rettet mot skolens pensum. Mange av lærerne på eliteskolene har i tillegg offentlig lærerutdanning og de har egne opptakskrav. Søkere må ha minimum 14 års utdanning, det vil si ”Bachelor of Arts”, ”Bachelor of Science” eller en mastergrad. De har med andre ord en universitetsgrad innen sitt undervisningsfag og mottar deretter den spesielle, om enn korte lærerutdanningen fra skolen selv. Kurset er praktisk og innebefatter undervisningsplanlegging, klasseledelse, vurdering og karaktersetting. Opplæringen som skolene selv gir lærerne befatter seg imidlertid ikke med pedagogisk faglige områder som utviklingspsykologi.

På de mindre og rimeligere skolene har noen lærere offentlig lærerutdanning, og noen skoler tilbyr egne kortere opplæringsprogram for lærere som mangler formell kompetanse, eller denne tilbys i tillegg til den offentlige. Mange av lærerne på små skoler kommer fra landsbyen og disse har ikke alltid lærerutdanning. Noen mindre skoler har knyttet seg til en av ”skolekjedene” blant annet med sikte på å utvikle et samarbeidsprogram om lærerprofesjonalisering der lærere kan utveksle erfaring med hverandre.

Skoledag i Pakistan

Morgensamling

Skoledagen starter tidlig om morgenen, mellom halv åtte og åtte med en samling av alle elevene som kan ha både et nasjonalt og religiøst aspekt. Samlingen har et seremonielt preg slik vi observerte det på en av privatskolene der elevene marsjerte ut på skoleplassen i skolens uniformer, helt etter britisk mønster og klesstil: blaser, slips og bukse henholdsvis skjørt. Det er kun når jentene blir litt større, anslagsvis etter sjette klasse at de bytter ut foldeskjørtet og knestrømpene med sjalvar kamis (tradisjonell pakistansk kvinnedrakt). Klassene ble ledet av læreren sin mens en av guttene stod foran på en talerstol og annonserte hver klasse etter hvert som den ankom. Flagget var heist og en av jentene leste fra Koranen, mens en av guttene deretter leste gode råd for dagen. Til slutt marsjerte klassene tilbake til klasserommene sine mens nasjonalsangen ble spilt. En start på dagen med en samling av alle skolens elever (assembley) for å markere starten på skoledagen finner en i mange deler av verden, selv om det ikke er karakteristisk for norske skoler. Her vil en morgensamling heller skje på klasse eller gruppenivå.

Organisering

Elevene har åtte undervisningstimer daglig, hver på mellom 35 og 40 minutter, fem dager i uka. Noen av de rimeligste privatskolene hadde undervisning seks dager i uka. I de høyere klassene har en et faglærersystem der hver lærer underviser i samsvar med egen spesialisering. Klassestørrelsen varier. De fleste klassene vi så hadde mellom 15 og 25 elever, men det fantes også elever med 30 elever. Faglærersystemet innebærer at klassene bytter lærer hver time. Det er ingen pause mellom timene, først etter fjerde time var det en 20 minutters pause hvor elevene har anledning til å gå ut. På skolene vi var, hadde klassene faste rom, mens lærerne sirkulerte. En slik organisering gir læreren få spillerom til alternative måter å organisere undervisningen på. Hver time er en avsluttet enhet. Elevene sitter rolig på pultene og venter rolig og disiplinerte på at neste lærer skal ankomme.

De lavere klassene har ofte samme lærer i flere fag. Selv om klasser på privatskolene generelt har sine egne klasserom, fant vi også et eksempel på at flere klasser delte et klasserom. På en av de nystartede privatskolene der det gikk seks norske elever, var det mangel på klasserom. Tre av småklassene (2., 3. og 4. klasse) delte et rom. Klassene var imidlertid små, totalt var det kun 32 barn i rommet. De hadde hver sin lærer, men delte en tavle, og lærerne underviste en av gangen, imens ventet de andre lærerne og elevene. I det følgende presenteres to case som viser likheten og forskjellen mellom de to tilnærmingene.

Undervisning

Undervisningen vi har observert på skolene, kan grovt sett deles i to hovedkategorier: en aktivitetsorientert og en tavleorientert undervisning. Forskjellene er i hovedsak sammenfallende med de to hovedkategoriene som er brukt for å karakterisere skolene. Presisert vil det si at vi kun fant en aktivitetsorientert undervisning på eliteskolene, mens vi fant en tavleorientert undervisning både på eliteskolene og på de rimeligere privatskolene. Begge typer undervisning er lærerstyrt under sterk disiplin, men også med stor vennlighet. Elevene sitter rolig på pultene og følger lærernes anvisninger. De svarer når de blir spurt, men stiller i liten grad selv spørsmål, i tråd med normene om respekt for eldre og autoriteter. Eliteskolene arbeider imidlertid ut ifra et overordnet mål om at undervisningen skal være interaktiv, aktivitetsorientert og problemløsende. De to kategoriene presenteres gjennom to case.

Aktivitetsorientert undervisning

Vi observerer en matematikktime i en femte klasse på en av de mest anerkjente eliteskolene. Dette er den tredje timen på dagen. Det er 24 elever i klassen, syv jenter og resten gutter. Det er en gutt fra Norge i klassen. Klasserommet er pyntet med resultatet av et gruppearbeid og gir inntrykk av et aktivitetsbasert læringsmiljø. Rommet er lyst og fint. Pultene er gode og det er god plass i rommet. Timetabellen henger på veggen. Elevene sitter sammen i to store grupper. Pultene er plassert parvis sammen og inntil hverandre slik at de danner to lange bord som står ved siden av hverandre, med kortsiden mot tavla. Elevene sitter langs langsiden av bordene. Alle har uniform. Den norske gutten sitter nederst ved det ene bordet. De har en kvinnelig lærer.

Tema for timen er repetisjon av ”kubikkmeter”, mens nytt stoff er multiplisering med tiere og hundre. Undervisningsspråket er engelsk. Undervisningstimen er delt inn i sekvenser: en introduksjonsdel og gjennomgang av nytt stoff, en arbeidsøkt med individuelt arbeid og en svært kort avslutning. Det er en vennlig, høflig og svært disiplinert tone i klassen. Elevene reiser seg og hilser den kvinnelige læreren før timen begynner. Undervisningsstrategiene er de samme som vi har sett på de andre eliteskolene: en introduksjonsdel bestående av en dialog omkring temaet, kubikkmeter, der elevene deltar i dialogen og blir bedt om å forklare samtidig som læreren gir utfyllende forklaringer. Dialogen består i at læreren stiller et spørsmål. Elever som ønsker å svare rekker stille en hånd i været og reiser seg og svarer når de får ordet. Når de har svart blir de stående til læreren spesifikt ber dem om å sette seg. Dernest følger videre klassegjennomgang av nytt stoff knyttet til multiplikasjonstabellen, før elevene jobber på egen hånd i arbeidsbøkene sine, innen en klart avgrenset tidsramme. Enkle regnestykker er skrevet på tavla. Noen av elevene som har problemer sitter sammen og samarbeider, de andre regner stille og rolig på egen hånd.

Den norske gutten skiller seg ikke fra de andre. Han jobber godt og systematisk og snakker norsk. Med unntak av elevene som er bedt om å hjelpe hverandre, er det ingen interaksjon mellom de ulike gruppene, men noen visker forsiktig med hverandre. Læreren går rundt og veileder under det individuelle arbeidet. De som blir ferdig før tiden får ekstra arbeid, oppgaven står skrevet på tavla. Timen avsluttes med at elevene retter hverandres bøker uten å få utlevert fasit, dette fører til noe samarbeid. Timen stopper plutselig når læreren som skal ha neste time stå i døra. Bøkene samles så hurtig inn og læreren overlater uten et ord klassen til neste lærer.

Vi ser her en lærerstyrt lærer-elev diskurs. Undervisningen består i repetisjon av tidligere innlært stoff og øving i nyinnlært stoff. Repetisjonen skjer gjennom spørsmål-svar sekvenser, hvor læreren spør og elevene svarer, ofte i form av "kor-svar". Elevene stiller ikke spørsmål og oppfordres heller ikke til å gjøre det. Den individuelle øvingen er mekanisk og repeterende, ikke utforskende. Elevenes rolle er altså å svare, mens det er læreren som har initiativet og som stiller spørsmålene. Det er minimal interaksjon mellom elevene. Den kvinnelige læreren forteller at innledningen av timen var ment å skulle motivere for det som fulgte. Målet var å trene individuelle ferdigheter ved å løse matematiske problemer individuelt. Etter timen vil hun evaluere og diagnostisere arbeidet for å se om det er nødvendig å arbeide mer med emnet. Hun understreker at et tema også kan bli presentert som en del av en problemløsingsmetode, også i matte, selv om det altså ikke ble gjort i den beskrevne timen. Denne læreren forteller at hun setter veldig pris på å bruke gruppearbeid, på å la elevene utføre aktiviteter, dele og lære av hverandre. Dette til tross, gruppearbeidet som organiseringsprinsipp har i dette tilfellet ikke ført til metalæring, men det har bidratt til en oppmyking i lærer-elev relasjonene.

Den norske eleven har gått tre år på skolen. Han kommer fra en skole i Oslo. Læreren visste ikke at gutten kommer fra Norge. Hun er ny og har bare hatt klassen en måned. Hun hevder at gutten ikke skiller seg fra de andre elevene, heller ikke språkmessig. Barna er vant til engelsk, også den norske gutten. Hun beskriver ham som en briljant elev som forstår det grunnleggende i matte. Han skiller seg ut ved at han kan relatere matematikken til dagliglivet. Forøvrig beskriver hun klassen som generelt veldig flink. Hun legger til at den norske gutten også er veldig flink i kunstfag og har deltatt i utsmykkingen av skolen. Han er ansvarlig og spør læreren hvis han har et problem med hjemmearbeidet. Dette er ikke vanlig blant de andre barna, sier hun. De har en tendens til å la arbeidet være og si at de ikke har gjort hjemmearbeidet. Det er vanskelig å si om de trekkene hun beskriver så positivt ved den norske gutten er et resultat av tidligere norsk skolegang eller er et personlig trekk ved gutten, dessuten går han kun i femte klasse, og har kanskje bare to eller tre års skolegang bak seg fra Norge.

Tavleorientert undervisning

Observasjonen er gjort i en 8.klasse på en mindre skole (350 elever) som ligger midt inne i en liten by i et hus som opprinnelig har vært et privat hjem. Skolen har ikke noe uteområde til lek. Det er 12 elever i klassen, seks jenter og seks gutter. En av jentene er norsk, men hun har aldri vært i Norge. Far er i Norge, hun er i Pakistan med mor. Guttene og jentene sitter atskilt på to rekker. Alle har skoleuniformer, guttene etter vestlig klesstil, jentene etter pakistansk. Jentene har alle dekket hodet med dupatta (et lett tørkle). Vi observerte to timer i klassen, en mattetime som ble fulgt av en time i kjemi uten noen pause mellom de to. Klassen hadde den samme mannlige læreren i begge timene. Undervisningen er på urdu. Døra til gangen utenfor er åpen hele tiden. Ved skifte til ny time, bytter elevene umiddelbart bøker, legger bort matematikkbøkene og tar opp kjemibøkene uten at læreren behøver å be om det. De leser stille på egen hånd og har fått beskjed om å løse oppgaver individuelt. Etter fem minutter stiller læreren et spørsmål til en av jentene. Hun reiser seg og svarer. Deretter fortsetter de å lese på egen hånd. Elevene hadde fått spørsmål i hjemmelekse som de skulle svare på fra læreboka. Etter at stillelesingen er over, leser de på svarene sine og forbereder seg på at læreren vil prøve dem muntlig. Etter ti minutters forberedelse, begynner prøven. Læreren stiller et spørsmål til en av jentene. Hun reiser seg og ramser opp svaret. Det neste spørsmålet stilles til den norske jenta. Også hun reiser seg og ramser opp svaret. Hun har lært svaret utenat. Læreren virker uinteressert. Læreren gir ingen kommentarer. Dette avslutter den muntlige prøvingen. Leksjonen fortsetter og læreren forklarer kjemiske reaksjoner ved hjelp av oppgaver fra læreboka, han forklarer på en blanding av urdu og engelsk. Elevene har hele tiden sittet helt stille og fulgt med i forklaringene samtidig som de har studert lærebøkene sine. De stiller ingen spørsmål og det er heller ingen interaksjon elevene imellom. Etter forklaringen stiller læreren nye spørsmål fra læreboka. Det er de samme jentene som blir spurt. Han leser opp et utsagn og elevene er forventet å svare bekreftende eller benektende på spørsmålene. Timen avsluttes med at elevene skriver opp hjemmeleksene i matematikk og kjemi, hvorpå læreren kontrollerer at de har skrevet riktig av og signerer i bøkene deres. Deretter forlater læreren klasserommet uten noen kommentarer eller avsluttende bemerkninger.

Undervisningstimen har fulgt mønsteret som ble beskrevet i caset over, idet den hadde en introduksjonsdel der elevene forberedte seg på egen hånd og en kontroll på innlært stoff knyttet til en muntlig prøving. Deretter fulgte en kort hoveddel med gjennomgang av nytt stoff hvorpå elevene stilles faktaspørsmål fra gjennomgangen, mens timen avsluttes med at ny hjemmelekse blir gitt. Timen er styrt av læreboka og pensum. Dette formidles mekanisk til elevene. Lærerens spørsmål krever faktasvar. Det spørres ikke etter resonnementer. Som i det forrige caset, forventes elevene heller ikke å stille spørsmål.

Oppsummerende kommentar

De to casene over er valgt fordi de gir et bilde av den undervisningen vi har observert innen de to kategoriene. De samsvarer med Alexanders (2000) beskrivelse av undervisning i India i sitt komparative studie av pedagogikk i fem ulike kulturer. Undervisning er imidlertid ikke bare et spørsmål om organisering, og vedtatte undervisningsprinsipper. Den er også knyttet til kreativitet og personlighet hos den enkelte lærer som evner å bryte ut av et mønster slik vi fant på en av eliteskolene og som en også kan finne i andre land der undervisningskulturen generelt følger fastlagte mønstre (Storeng 2001). Vi observerte en undervisning som vektla elevenes egen refleksjon og kritiske sans der den kvinnelige læreren fokuserte på personlig forbruk av knappe ressurser som vann. Dette fant sted i en fjerde klasse der det gikk en norsk gutt. Elevene hadde registrert og målt eget vannforbruk over en viss periode. Klassen fikk følgende kritiske spørsmål: ville fattige som må hente alt vannet de bruker i bøtter, ha brukt så mye vann som de selv? Hva ville de selv gjort hvis deres egne vannkraner var tørre?

De norske elevene som har en skolefortid fra Norge, vil utvilsomt måtte venne seg til denne nye elevrollen som innebærer at de må innordne seg et autoritetsbasert system der elevenes eget initiativ ikke vektlegges slik de er vant til fra skolegangen i Norge. Noen finner det derfor vanskelig å tilpasse seg det faste undervisningsmønsteret basert på sprørsmål-svar sekvenser ledet av læreren, også fordi de må venne seg til at undervisningen foregår på et annet språk enn de er vant til. Mange er heller ikke vant til alt hjemmearbeidet som gis i Pakistan. For norske elever med all sin skoleerfaring fra Pakistan forholder det seg naturligvis annerledes. Hvordan elevene forholder seg til en slik skolehverdag diskuteres senere i rapporten (kap. 3). Våre klasseromsobservasjoner tyder imidlertid på elevene tilpasser seg godt. De deltok på linje med de andre elevene og hevdet seg godt faglig og sosialt og så ut til å tilpasse seg sin nye rolle som elever i et svært disiplinert og forutsigbart system med klare og tydelige grenser. Av lærerne ble de norske elevene beskrevet som ”more interactive” enn de pakistanske og mer vant til å stille spørsmål. På mange måter kan en si at norsk-pakistanske elever med skoleerfaring fra både Norge og Pakistan gjennom et møte med de norske og pakistanske læreplanene og skolekulturerene får utvidet sine faglige kunnskaper og sine personlige perspektiver på tilværelsen ved at læreplanene i de to land spesielt vektlegger egne lands særpreg; politisk, religiøst, sosialt og kulturelt. Ved å gå på skole kun i ett av landene, møter en ikke dette utvidede perspektivet. Naturligvis byr også en slik praksis på utfordringer og vansker for elevene (jfr. drøftingen i 3.2.3).

1.4 Lærerperspektiver i Pakistan og i Norge

Pakistan

Utfordringer for norske barn i Pakistan

Skoleledelse og lærere på de ulike privatskolene beskriver en rekke utfordringer for de norske barna ved å gå på skole og ved å bo i Pakistan:

- *Språklig*e: Barna har problemer med både urdu og engelsk. Norske elever har ikke godt nok grunnlag i engelsk til å klare overgangen til undervisning på engelsk uten problemer. En lærer påpeker at de norske elevene klarer seg bedre i fag der språket ikke er involvert i så stor grad (for eksempel matematikk og naturfag).
- *Miljøm*essige: det beskrives som en utfordring for barna å flytte fra velorganiserte bystrøk i Norge til landsbyområder med en helt annen materiell kvalitet, men også annen sosial struktur. Barn som er vant til et moderne liv i Europa møter store utfordringer dersom de kommer til enklere kår i fattigslige landsbyer. Tilpasningen er imidlertid aldersavhengig. Den går bedre jo yngre elevene er når de kommer. De eldre barna har vanskelig for å slå seg til ro.
- *Læringssyn:* elever kan ha problemer med å tilpasse seg en undervisning basert på høring og pugging når de selv er vant til mer veiledning og diskusjon.
- *Frihetsberøvelse:* Noen barn finner mangelen på personlig frihet vanskelig, særlig når de blir eldre.
- *Fravær fra foreldrene:* Barn som bor i Pakistan på egen hånd uten foreldrene har det vanskelig. Det tar tid for barna å tilpasse seg, ofte 1-3 år. Når tilpasningsperioden er over, returnerer de til Norge og lever da mellom to kulturer.

Tilbake til Norge: et lærerperspektiv

Her presenteres det empiriske materialet som viser et norsk lærerperspektiv på norsk-pakistanske barns faglige og sosiale tilpasning til skolen i Norge etter lengre tids opphold i Pakistan. Først diskuteres omfanget av fenomenet (om elevenes egne erfaringer, se 3.2.6).

Hva er lærernes synspunkter på omfanget?

Det viser seg at det er vanskelig å si noe om hvor mange norsk-pakistanske barn som har gått på skole over lengre tid i Pakistan. Dette er ikke et tema som er gjenstand for diskusjon på skolene, slik fenomenet utvidede ferier er. Mens det er regler for rapportering av barn som ikke møter til skolestart, føres det ingen samlet oversikt over barn som har lengre fravær fra skolen i Norge for å gå på skole i utlandet. Barn som slutter, skrives ut fra skolen på vanlig måte og skrives eventuelt inn igjen når, og hvis, de kommer tilbake. Barna begynner imidlertid ikke

nødvendigvis på samme skole som de forlot, og mange blir, når de kommer tilbake, behandlet som en enhver ny minoritetsspråklig elev som begynner på skolen i Norge.

Kunnskapen som finnes på skolene knyttet til barn som har gått på skole i Pakistan over lengre tid, er derfor personlig og besittes av enkeltindivider i systemet som på grunn av oppgavene i skolen, eller på grunn av særlig interesse, har tilegnet seg slik kunnskap. Det generelle svaret vi har fått har vært at mens skolene nå har få elever med slik erfaring, var dette et fenomen en ofte møtte tidligere. Denne endringen kan ikke vårt materiale bekrefte eller avkrefte. Den må eventuelt gjøres til gjenstand for statistisk analyse. For inneværende skoleår, viser vårt materiale at kun 15 av elevene på de til sammen 19 norske skolene har lengre skoleerfaring fra Pakistan. Av disse tilhører ti av elevene de seks skolene der vi har intervjuet lærere og ledelse. Tallene er imidlertid beheftet med stor usikkerhet. Med unntak av spørreundersøkelsen, er tallene framkommet gjennom totalt 16 intervjuer med ledelse og lærere med erfaring fra arbeid med minoritetsspråklige elever. Disse trekker fram konkrete eksempler som den enkelte kjenner til, men de har ikke oversikt over hvordan situasjonen totalt er på egen skole. De formidler samtidig inntrykket av at det ikke er snakk om store elevgrupper som har gått på skole i Pakistan over lengre tid. En lærer i ungdomsskolen sa det slik ”Jeg tror faktisk ikke det er så mange, det dreier seg ikke om så mange.”

Med utgangspunkt i vårt begrensede materiale fra skolene i Norge synes det klart at skolene mangler oversikt over antallet minoritetsspråklige barn som har reist til foreldrenes opprinnelsesland for å gå på skole, samt at det inneværende skoleår (2005-2006) går få norsk-pakistanske elever på skolene med skoleerfaring fra Pakistan.

Tilpasning til skolegang i Norge

Lærerperspektivene som presenteres i det følgende er i hovedsak basert på lærernes historiske erfaringer og bare i liten grad på den dagsaktuelle situasjonen.

Språkproblemer

Gjennomgående har lærerne opplevd at lengre opphold i Pakistan har hatt negativ innvirkning på elevenes norskkunnskaper. Norskkunnskapene er satt tilbake og særlig har elevene hatt store problemer med skriftlig norsk. Selv om elever kan lese, forstår de ikke nødvendigvis det de har lest. I den sammenhengen blir det særlig pekt på at elevene har problemer med begrepsinnlæringen. Noen elever har derfor først blitt plassert i mottaksklasse for å lette overgangen til norsk skole. Det blir videre påpekt at språkvanskene gjør det vanskelig for barna å tilegne seg kunnskaper i orienteringsfagene.

Konklusjonen er at med et overflatespråk både i norsk og på eget morsmål, vil mange elever ha store utfordringer (se egen diskusjon om barns språkpraksis i 3.2.4).

Faglige problemer – både og

Informantene gir ikke noe entydig bilde av hvordan elevene klarer seg faglig ved tilbakekomsten til Norge, men de knytter faglig kompetanse til språklig kompetanse og viser til at elever med lengre fravær fra skolen i Norge får faglige problemer, noe de relaterer blant annet til manglende norskkunnskaper. Det stilles også spørsmål ved opplæringen elevene har hatt i Pakistan. Andre viser til eksempler på elever som har greid seg godt faglig og hevder at hvorvidt en elev klarer seg faglig ved tilbakekomsten til Norge, er knyttet til elevens faglige forutsetninger. Erfaringen til denne informanten er at sterke elever alltid klarer seg når de kommer tilbake.

Generelt peker informantene på negative forhold, men noen nevner også at elevene møter emner og tema knyttet til pakistanske og asiatiske forhold som ikke dekkes eller vektlegges i norske læreplaner; noe som vurderes som en verdifull erfaring for elevene fordi det bidrar til å utvide deres perspektiver og forståelse av ulike samfunnsforhold.

Gode i engelsk?

Noen få lærere pekte på hvor flinke elever som hadde gått på engelsk skole, er i engelsk. Andre hadde ikke observert et slikt fortrinn og var av den oppfatning at elevene ikke lærer noe engelsk i Pakistan. Dette er klart i strid med realitetene i pakistanske skoler, som dokumentert i første del av denne rapporten (1.3). (Vi viser også til en grundigere drøfting i 3.2.6).

Undervisningsstil

”De blir litt ville, ” sier morsmålslæreren i barneskolen om elevene som kommer tilbake til skolen i Norge og skal venne seg til en friere norsk undervisningsstil. Elevene har imidlertid ikke noen problemer med å tilpasse seg den norske skolens undervisnings- og omgangsformer. Erfaringen er heller at de liker den og at barna synes de får lov til masse i forhold til hva de erfarte i Pakistan.

Konkluderende kommentar: Den gjennomgående erfaringen informantene trekker fram er elevenes språkproblemer ved tilbakekomsten til Norge (se drøfting i 3.2.6). Samtidig understrekes det at elevenes faglige forutsetninger vil være avgjørende for hvordan elever greier seg når de kommer tilbake. Det påpekes at det refereres til en liten elevgruppe og at det derfor er umulig å si noe generelt om elevers mulige utfordringer i møte med skolen i Norge. Mer utfyllende kunnskap om forhold knyttet til elevenes tilbakekomst til skolen i Norge, vil kreve en

mer selvstendig og mer omfattende studie enn hva som ligger innenfor rammene for denne rapporten. Vi henviser imidlertid til fremleggelse av noe empirisk materiale i 3.2.6.

2. Foreldrenes motiver

Denne delen av rapporten handler om foreldrenes motiver for å ha sine barn på skole i Pakistan. Teksten begynner med en presentasjon av datainnsamlingen i form av en kategorisering av informantgruppen og en gjennomgang av noen metodologiske implikasjoner knyttet til bruken av kvalitative intervjuer som data. Deretter følger en presentasjon av empiriske funn. Vi har kategorisert motivene i fire hovedkategorier: ”Utdanning”, ”Omsorg og nettverk”, ”Språk, kultur, religion og familieideologi” og ”Trygghet”. Disse har vi igjen delt inn i mindre kategorier basert på foreldrenes ulike argumenter. Forskningsprosjektet har i henhold til tidligere prosjektbeskrivelse vært av kvalitativ art, det vil si at vi ikke presenterer en statistikk over hvilke motiver foreldre har oppgitt som grunn for å ha sine barn på skole i Pakistan. Som det vil fremgå av presentasjonen av materialet er foreldrenes motiver svært ofte komplekse, og en systematisering til et statistisk materiale, vil kunne gi et skjevt bilde av argumentasjonene. Vi gir imidlertid en oversikt over hvor vanlige motivene er og et innblikk i foreldrenes forklaringer av motivene. Avslutningsvis settes de empiriske funnene i sammenheng med den pakistanske migrasjonshistoriens transnasjonale karakter.

2.1 Metodevalg og presentasjon av informantgruppen

Om informantene

Intervju med foreldre som har eller har hatt sine barn på skole i Pakistan, er foretatt både i Norge og i Pakistan. Det er ingen forskjeller i oppgitte motivgrunnlag i forhold til hvor intervjuene er gjort, og vi har derfor ikke markert nåværende oppholdsland i klassifisering og tolkningen av motivgrunner. Med hensyn til erfaringer i etterkant av bo-opphold i Pakistan, er det imidlertid kun gruppen av foreldre bosatt i Norge som utgjør data.

Empirien i denne delen av rapporten bygger på kvalitative intervjuer med 38 foreldre.[14] Noen av intervjuene er gjort med både mor og far til stede samtidig, andre med kun en av dem. Tilgang på informanter bosatt i Norge har vært vanskeligere enn antatt. Skolegang i opprinnelsesland viste seg i liten grad å være et nettverksfenomen, det vil si at avgjørelsen om skolegang skjer individuelt innenfor den enkelte kjernefamilie og ikke ser ut til være en trend innenfor et større slektsnettverk eller innenfor bestemte miljøer. For oss innebar det at vi i liten grad kunne benytte oss av den såkalte snøball-metoden for å skaffe nye informanter: Ved intervju av en familie kunne familien sjelden henvise oss til en annen. En konsekvens av dette er at informantene bak

[14] Intervjuene med barn og ungdom, presentert i neste avsnitt er ofte innenfor samme familie som foreldreintervjuene. Slik har vi fått familiehistoriene knyttet til flyttingen fra flere kilder i samme familie.

materialet i liten grad tilhører det samme nettverket, og vi har oppsøkt ulike miljøer for å finne familier med den aktuelle erfaringen: Moskeer, studentorganisasjoner, Drosje-eieres forening, norsk-pakistansk velferdsforening og noen private kjennskap. Gjennom slike organisasjoner fikk vi kontakt med menn i tillitsposisjoner og de fungerte som formidlere.
Tilgangen på informanter under opphold i Pakistan, var derimot enkelt. Vi fikk telefonlister over norske elever fra rektorer ved flere skoler i distriktet Gujrat. På bakgrunn av slike lister tok vi kontakt med hjemmet og fikk stort sett positive svar av foreldre villige til å la seg intervjue.

Under en fjerdedel av informantene kommer fra store byer som Lahore, Rawalpindi og Faisalabad, majoriteten kommer fra landsbyer og mindre byer i distriktet Gujrat. Informantfamiliene har bakgrunn i den pakistanske migrasjonshistorien til Norge. Det vil si at en av foreldrene i nesten alle tilfeller var enten barn av førstegenerasjonsinnvandrere eller yngre slektninger som kom etter at andre familiemedlemmer hadde etablert seg i Norge. Flere av ekteskapene i intervjumaterialet besto også av en ektefelle som var kommet til Norge gjennom giftermål. Giftemålsmønstre blant pakistanere er en vesentlig del av den sterke transnasjonale identiteten hos mange av informantene: Deres tilhørighet er knyttet til to land gjennom sterke og nære familiebånd.

Informantenes alder varierte fra sent i tjueårene til midten av femtiårene. Migrasjonsforskeren Gardner, som samlet livshistorier fra eldre bangladeshere i England, merket seg klare forskjeller i hva hun kaller migrasjonsretorikk blant kvinner og menn: Hvilke temaer fortellingene var sentrert rundt hadde klare kjønnsforskjeller (Gardner 1995). Vi har med bakgrunn i slike forskningserfaringer lagt vekt på å intervjue foreldre av begge kjønn. I intervjumaterialet fra Pakistan er det imidlertid en klar overvekt mødre da fedrene i de fleste tilfellene befant seg i Norge mens barn og mor bodde i Pakistan. Vi fant få kjønnsbaserte forskjeller i et normativt motivgrunnlag. Derimot fant vi flere personlige motiver hos mødre for å flytte tilbake til Pakistan, enn hos fedre. Savn av familie i Pakistan og depresjon i Norge, var et motiv vi kun fikk fra kvinner. Fars karriere i Pakistan spilte også en kjønnsbasert forskjell i noen av intervjuene.

De aller fleste intervjuene, både i Pakistan og i Norge, er gjort i foreldrenes hjem og hadde en varighet på mellom to og tre timer. Vi mener hjemmet som arena har bidratt til fyldigheten i flere av intervjuene: Hjemme kunne informantene vise frem fotografier, tiden var ikke begrenset av informantenes arbeidstid og ofte var flere av husholdets medlemmer tilstede. Med flere informanter samtidig ble det gjerne diskusjoner med utgangspunkt i våre spørsmål. Slike

diskusjoner og de stadige korrigeringene av hverandres forklaringer tror vi har vært en hjelp til forståelse av kompleksiteten omkring valg av skolested for sine barn.

Noen av intervjuene er gjort med opptak og blitt transkribert kort tid etterpå. Intervjuene i Pakistan er foretatt uten opptak.

Kvalitative intervjuer som kilde

Intervjuene av foreldrene er gjort med bakgrunn i en intervjuguide. Vi har lagt stor vekt på at samtlige foreldre stilles en del spørsmål som er likt formulert. Like fullt førte de aller fleste intervjuene til mer uformelle samtaler som gav kontekst og dybde til svarene vi fikk på bakgrunn av intervjuguiden.

Intervjumateriale er et diskursivt materiale. Det vil si at hva som *sies* ikke må tolkes som en direkte refleksjon av virkeligheten, men som en fortolkning av den. Et språklig materiale kan derfor være problematisk som utgangspunkt for beskrivelser av praksis, men er god empiri når formålet er å forstå motiver, erfaringer og synspunkter rundt handling. Når vi her beskriver en praksis med skolegang i Pakistan på bakgrunn av intervjumaterialet, er det nettopp for å gjengi foreldrenes oppgitte motivasjoner og synspunkter. På bakgrunn av enkeltintervjuene trekker vi slutninger om motiver og grunnlag bak en kollektiv praksis; det gjør vi med trygghet i både mengden av intervjuer og i det sammenfall vi har funnet i en del av materialet.

Et problem knyttet til intervju som metode, er forholdet mellom normative svar og konkrete svar knyttet til egne motiver. Vi la derfor stor vekt på å styre intervjuet mot direkte og konkrete spørsmål. Framfor formuleringer som åpnet for generelle og normative svar; som ”hvorfor tror du at mange norsk-pakistanske foreldre velger skole i opprinnelsesland?”, var våre spørsmål av konkret privat art, som ”hvorfor valgte dere en skolegang i Pakistan?”
Konkrete spørsmål gir informantene assosiasjoner til egne livsvalg, og man får konkrete svar. I avslutningen av et intervju førte vi ofte samtalen inn på et mer generelt og abstrakt nivå for å fange opp hva foreldrene mente om skolegang som et fenomen utover hva det betydde for dem. Dette gav en forståelse av hvorvidt foreldre så sitt valg som konsekvens av spesielle hendelser i eget liv, eller om de så valg av Pakistan som skoleland som en handling pakistanere i Norge *bør* foreta seg, eller i det minste at det finnes flere gode grunner til å gjøre nettopp dette.

Som vist åpnet vi intervjuene med spørsmål fra en intervjuguide, mens avslutningen ofte ble preget av en uformell fortellersituasjon. Vi har vært interessert i å få familiens kortversjon av sin

migrasjonshistorie: Når familiemedlemmer reiste fra Pakistan, hvor mange barn de har, yrkeskarriere, trivsel, hvor store slektsnettverk de har i de ulike land og lignende, har vært viktig kontekstuell informasjon i tolkningen av foreldrenes svar.

Et annet trekk ved den åpne intervjuformen var at graden av refleksjon hos informantene økte mot slutten av samtalene, og vi fikk interessante evalueringer av skolesystemer i de to landene, minoritetserfaringer, tospråklighet osv.

Et hermeneutisk metodisk problem

Et åpenbart problem i innsamlingen av data, har vært knyttet til foreldrenes ærlighet med hensyn til motiver. Med referanse i Datatilsynets krav om etiske regler, har vi levert både skriftlig og muntlig informasjon om forskningsprosjektet. Informasjonen om at forskningen ble utført på vegne av norske myndigheter skapte en viss skepsis i forhold til våre motiver. Var vi en del av barnevernet som skulle undersøke hvorvidt barna var der av egen vilje? Vi opplevde få reservasjoner med hensyn til å argumentere for Pakistan som den rette omgivelse for skolegangen, men vi fant også en overdreven vekt på at barna hadde valgt dette selv. I noen tilfeller ved intervju i Pakistan, ble jeg med mine manglende urdukunnskaper fortalt at barnet selv valgt å bytte skole, mens min norsk-pakistanske kollega i mindre grad ble oppfattet som representant for myndighetene og fikk en annen forklaring på urdu. Følgende utdrag er representativt:

- Hvorfor går barna deres på skole i Pakistan?
- En dag xx kom hjem fra skolen sa hun at hun ville det, hun hadde hørt fra andre at det gikk an også ville hun bo hos sin kusine i Pakistan. Hun liker seg bedre der. Hun ville det selv.

En slik ordveksling kunne altså bli etterfulgt av en forklaring på urdu der barnet ikke ble pålagt ansvaret og barnets vilje ble nyansert. Med hensyn til i hvilken grad det er sannsynlig at barn ned i syv års alderen velger slike ting selv, er det vanskelig å tolke den overdrevne vekten på barnas vilje som annet enn et forsøk på å være i samsvar med det mange ser som norske idealer og myndighetenes vilje. Vekten foreldre la på barnas egne valg er interessant i en dypere forståelse av kulturell sameksistens i Norge.

Blant en god del foreldre ble det norske samfunnet oppfattet som om det oppfordret unge mennesker til å velge bort familiepliktene. Flere refererte til et press fra det norske samfunnet om at barn burde flytte hjemmefra når de ble 18 år for da var de myndige. De erfarte også at egne

barn lett refererte til skole, politi eller barnevern dersom de følte foreldrene bestemte for mye over dem. En del pakistanske foreldre oppfatter med andre ord norske makt-institusjoner som representative for en form for frihet som de selv mener ville skade familien. Vi mener intervjusituasjonene har avdekket en interessant og utbredt overfortolkning av det norske frihetsidealet blant pakistanske foreldre. Med begrepet overfortolkning mener vi at en del foreldre hadde en feilaktig oppfattelse av ulikhet mellom deres og "det norske samfunnets" syn på hva som er barnets beste. De hadde en formening om at norske myndigheter så foreldretradisjoner fra Pakistan som undertrykkende og vi tror barnets valgfrihet ble overkommunisert for å unngå en slik mistenkeliggjort plassering.

Norge er et land der familien er en grunnleggende strukturell institusjon, og både juridisk og i populærkulturen er familien et dominerende tema. Like fullt er formuleringer som *enkeltindividets frihet,* og *valg* honnørbegreper i dagens offisielle Norge. Det er også en del av norsk kultur at ungdomstiden innebærer en frigjøringsprosess *fra* familien der økt ansvarlighet for eget liv skal etableres nettopp gjennom frihet til å velge. Kanskje er det den tydelige plassen ungdomskulturen har i offentlige diskurser og den hyppig bruken av honnørbegrepene som gjør at en del pakistanske familier overtolker norsk kultur som svært lite familieorientert?

Våre erfaringer på dette området samstemmer med kvalitative undersøkelser omkring synet på barneoppdragelse blant pakistanske foreldre. Forskningen viste at det foreldrene opplevde som dominerende idealer i norsk barneoppdragelse, ble definert som annerledes enn idealer i opprinnelig hjemland. Videre viste undersøkelsen av foreldrene selv mente de oppdro barna sine annerledes enn norske foreldre. Men de mente også at møte med det norske samfunnet hadde skapt visse endringer i barneoppdragelsen og at et av dem var større vekt på barnets frihet og mindre strenghet (Stortingsmeldingen 49, side 53 med referanse til Ebelthoft 2003).

Vi ble tidlig i intervjuprosessen klar over foreldrenes nervøsitet for at vi var på jakt etter tvang, og vår bevissthet omkring overdrivelser av barnas valg og trivsel har ført til at vi har valgt å legge liten vekt på foreldrenes opplysninger om barnas rolle i avgjørelsen om å flytte.

2.2 Presentasjon av motivene

Motivasjonene for bruken av Pakistan som oppvekstland viser i seg selv hvordan en transnasjonal tilhørighet gir seg utslag i forhold til individuelle familiers livssituasjoner: For noen handlet tilbakevendingen om omsorgsplikt i Pakistan, om behovet for hjelp fra familie i

Pakistan, eller om en foreldres depresjon i Norge. For andre om utdannelse, karrierevalg og generelle ønsker om at barna skal lære urdu, folkeskikk og et islamsk samfunn å kjenne.

Foreldrenes motivgrunnlag er først og fremst preget av kompleksitet: Det vil si at flere motiver overlapper hverandre. På bakgrunn av empirien har vi kategorisert hovedmotivene i fire klassifikatoriske overskrifter. De enkelte kategoriene har vi videre delt opp i noen underkategorier for å illustrere at et overordnet motiv, som for eksempel ”utdanning”, kan bygge på ulike argumenter, som for eksempel ”negative forestillinger om norsk skole” eller ”ønske om en internasjonal utdannelse”. Presentasjonen av hver av kategoriene er avsluttet med noen korte *case* fra intervjumaterialet. Dette for å illustrere hvordan foreldrenes bakgrunnshistorie og egen argumentasjon kan se ut i forhold til kategoribetegnelsen vi har plassert motivgrunnlaget innenfor.

På bakgrunn av materialet kan vi si at den fellesnevneren vi har funnet bak familienes opphold i Pakistan, kun er av en bakenforliggende og strukturell art: Et vedlikeholdt transnasjonalt nettverk og en transnasjonal identitet. Utover dette varierer motivene og det er som nevnt ofte flere motiver bak flytting til Pakistan. For å illustrere både de overlappende motivene og hvordan tilhørighet i to land kan spille inn i valget bak skolegang i Pakistan, presenteres følgende to korte *caser* som en introduksjon. Det første eksemplet viser at en familie som velger skoleopphold for ett av sine barn, ikke nødvendigvis vurderer dette for alle, eller er en familie der alle medlemmene har samme grad av tilhørighets til Pakistan. Eksemplet viser også at motiver som utdanning og frykten for en kriminell løpebane i Norge, kan overlappe hverandre. Det andre eksemplet viser betydningen av migrasjonen som et brudd hvor barnas skolegang i Pakistan blir en mulighet for å opprettholde slektsnærheten på tross av migrasjonen. Eksemplet viser også foreldrenes opplevelse av trygghet i forhold til skolesystemet.

Case

En onkel i Pakistan

Mor og far flyttet til Lahore i 2002 fordi yngste sønn, da 13, skulle begynne skolegang i Pakistan. Han hadde gått ferdig 7. klasse i Norge og går nå på internatskole, nord i Pakistan.

Far kom til Norge i ungdomsårene, mor to år sener gjennom giftermål. I Norge fikk de tre barn. Begge foreldrene arbeidet og barna var både hos dagmamma og i barnehage. Hjemmespråket til barna var norsk. Ingen av barna snakket ordentlig urdu. Den eldste datteren bor i dag i Oslo med to barn, den midterste sønnen har norsk samboer. Mor karakteriserer disse barna som 100 % norske.

Mor forteller at flyttingen til Pakistan i liten grad var planlagt. Den yngste sønnen er sterkt knyttet til en onkel (mors bror) som er utdannet advokat og bor i Pakistan. Det var etter inspirasjon fra denne onkelen sønnen tok et valg. Da de var på sommerferie tok onkelen sin nevø med på ulike skoler, og da de kom til Murre fikk sønnen lyst til å gå på skole her. Det var en gammel militærskole og mor forteller at hennes sønn bestemte seg for å bli pilot i militæret da han var der på besøk. Mor sier han ba dem om å få begynne på skolen og at de ble enige om en prøvetid på 2, 3 måneder. Da han likte seg godt flyttet foreldrene etter, de er pensjonister. Foreldrene bor i dag i Lahore og dit kommer sønnen hver tredje måned når han har ferie. Når han ikke har ferie drar mor ofte til Norge der hun har barnebarn.

Mor mener sønnen klarte seg fint på skolen i Norge, at avgjørelsen ikke hadde noe med hans situasjon i Norge å gjøre. Han kjente heller ikke til andre norsk-pakistanere som hadde gjort det samme. Mor er fornøyd med skolen, selv om den er dyr, og synes den gir en bedre oppdragelse enn norsk skole. I Norge er det mange som røyker hasj allerede på videregående og hun vet fra andres erfaringer at det lett går galt med innvandrerbarna. Mange ungdommer i Lørenskog driver med narkotika. Hun sier at hun var redd for at sønnen skulle havne feil. Hun synes den yngste sønnen kan mye mer enn de andre barna oppvokst i Norge. Ikke bare kan han urdu, arabisk og pakistansk skikk, han er også høfligere.

Case

Fremmed i Norge, trygg i Pakistan

Far kom til Norge i 1974, mor i 1976. Her fikk de fire barn, kjøpte leilighet og jobbet i storkiosk. Da den eldste ble 7 år begynte hun i første klasse og foreldrene begynte å diskutere barnas utdannelse. Far var svært bestemt på at migrasjonen og arbeidet hadde kostet familien mange sår og mye savn og at det som kunne veie opp var barnas utdannelse. Far har sine foreldre i Lahore, som er svært lei seg for at sønnen ikke bor i Pakistan. Etter lengre samtaler bestemmer foreldrene seg for at barna skal gå på en fin privatskole i Lahore mens de tjener penger her. De skal bo hos sine besteforeldre slik at familien kan holde sammen på tross av migrasjonen.

Far forteller også at de var slektens første i Norge. Derfor kjente de ingen som hadde erfaring med norsk skole. Både han og kona var usikre på hva de lærte og hva slags system norsk skole var. Han var særlig bekymret for at barnas skolegang her ikke ville gi dem muligheter for eventuelt arbeid i Pakistan eller andre europeiske land. I Pakistan, sier far, visste vi hva skolen var og vi visste at en god privatskole ville gi dem en internasjonal utdannelse. Begge foreldrene er imidlertid enige om at de i dag vet mer om norsk skole og meget mulig ville valgt annerledes dersom de hadde hatt skolebarn i dag. Ingen av dem tror at deres barnebarn kommer til å gå på skole i Pakistan

Både foreldrene og barna var hele tiden klar over at fremtiden etter skolegangen skulle bli i Norge, men de mente at gode engelske skoler ville gi et sikrere fundament enn skolene i Norge. Eldste datter har fullført medisinutdannelse i Lahore og har nå kommet tilbake for å ta norsk på Rosenhoff, eldste sønn

studerer kjemi og en datter hadde akkurat begynt på samfunnsvitenskapelig fakultet på universitetet. Far og mor har som pensjonister flyttet til Pakistan, og regner nå med at barna skal fullføre utdannelse og få jobb i Norge.

2.2.1 Utdanning

Ønske om en internasjonal utdanning

Utdanning - valget av et pakistansk-engelsk skolesystem – utgjør hovedargumentet i materialet. Som vist tidligere i rapporten går norsk-pakistanske barn på privatskoler. Blant foreldre med barn på de mest populære skolene, var den engelske pensums- og eksamensordningen et tungtveiende motiv. At barna fikk en skolegang bygget på Cambridge-eksamenssystem og at undervisningen foregikk på engelsk, ble stadig trukket frem som noe som ville gi deres barn et godt grunnlag for høyere utdannelse. Muligheter for studier i andre europeiske land, særlig England, spilte en vesentlig rolle.

Blant de som i sterkest grad vektla bedre utdanningsmuligheter som motiv for flytting, spilte generelle kulturelle omgivelser liten rolle. Utdanning var et hovedmotiv til tross for at Norge ble regnet som det mest sannsynlige landet for barnas fremtid. Bredden i fagtilbudet, engelskkunnskaper og ikke minst en streng arbeidsdisiplin ville gi barna bedre fremtidsutsikter enn en norsk skole med lite disiplin og med manglende oppfølging av den enkelte elev. Det synes å være en gjennomgående mening blant foreldrene i materialet at selv om barna vil trenge ett år i mottaksklasse for å lære norsk, betyr det lite i forhold til de mulighetene som en skikkelig utdanning gir.

Det er imidlertid ulike *pull and push* faktorer knyttet til en bedre utdanning som argument, en push faktor var negative forestillinger om norsk skole.

Negative forestillinger om norsk skole

Flertallet av foreldrene hadde tillit til det norske skolesystemet, men enten negative erfaringer fra norsk skole eller negative forestillinger om norsk skole, utgjør en klar *push*-faktor, i rundt en fjerdedel av materialet. Flere foreldre pekte på klasser med få norske elever som et hinder for egne barns reelle integreringsmuligheter, KRL-faget som et tegn på manglende respekt for minoriteter og bortfallet av urdu-undervisning. Det var også noen foreldre som hadde dårlige erfaringer fra eldre søskens skolegang i Norge (se *case*).

Det er interessant at foreldre som vektla negative sider ved norsk skole, i stor grad mente norsk skolesystem var bra, men utgjorde en fallgruve for innvandrerbarn. Det vil si at de vurderte skoler i Pakistan som en bedre mulighet for å gi sine barn både kunnskap og vilje til å studere. Det er med andre ord karrieremulighetene fremfor skolene i seg selv som utgjør hovedargumentet: Barnas karrieremuligheter er større med bakgrunn fra en av Pakistans mange privatskoler enn fra en norsk skole der de faller gjennom som minoritetselever.
Over halvparten av foreldrene i intervjumaterialet bruker manglende oppfølgningsmuligheter i norsk skole som et av flere argumenter for å flytte barna til Pakistan. Hjelpeløshet knyttet til manglende språk- og samfunnskunnskap i forhold til å hjelpe barna med lekser, er en bred erfaring i intervjumaterialet. Mange uttrykte tryggheten som lå i leksehjelpsituasjonen i Pakistan, der de aller fleste har privatlærere som kommer hjem til dem om kvelden og hjelper barna med leksene.

Karrieremuligheter i Pakistan.

De aller fleste foreldre i vårt materiale ser for seg at barnas yrkesmessige fremtid blir i Norge. Dette gjelder imidlertid ikke alle. Blant fire foreldrepar, der hovedmotivet for skolevalget var utdannelsessystemet i Pakistan, var Pakistan et tydelig alternativt karriereland. Disse mente at barna vil ha større sjanse til å få et status yrke i Pakistan enn om de vender tilbake til Norge: ”Her kan han lettere bli lege eller advokat, mens i Norge er jeg sikker på han ender opp i gatekjøkken eller Oslo Taxi”, er et representativt utsagn. Materialet viser et håp om at andregenerasjon vil nå lengre statusmessig enn sine foreldre, spesielt fedre, og referansene til pakistanere som dominerer i drosje- og gatekjøkkenyrket ble ofte brukt som eksempler: ”Vi har ikke reist fra alt og jobbet dobbelt for at barna våre skal kjøre drosje de også”, er en omtrentlig gjengivelse av flere fedres formuleringer. Å gi barna en utdannelse som vil sikre dem et status yrke, er et uttalt ønske, og et ønske flere mener en utdannelse i Pakistan kan oppfylle på sikrere vis enn en utdannelse i Norge.

Karriereargumentasjonen er i to av familiene knyttet til fars erfaringer. I begge tilfeller var mor den som var etablert i Norge, og far kom gjennom giftemål. I begge tilfellene hadde far god utdannelse fra Pakistan, men fikk kun gatekjøkken og drosjearbeid i Norge. En hovedårsak til flyttingen tilbake til Pakistan, var fars karrieremuligheter. I den ene familien jobber far i Pakistan med eiendomsformidling, i den andre familien er far advokat og politisk aktiv. Begge disse fedrene bruker egen erfaring som argument for at barna har bedre sjanser med en skolegang i Pakistan.

Blant flere av foreldrene i materialet ble det hentet frem eksempler fra slekt og venner som hadde gjort det bra med utgangspunkt i utdannelse i Pakistan. Det ble referert til advokater og leger i Pakistan eller slektninger som nå gikk på høgskole eller universitet i Norge til tross for grunnskole i Pakistan. Slike eksempler ble satt opp mot slekt eller venner som hadde full skolegang fra Norge men ingen ordentlig jobb.

Den første *casen* viser hvordan dårlige erfaringer med barn i norsk skole utgjør hovedmotivet for at familiens yngste barn i dag går på skole i Pakistan. De to andre *casene* viser hvordan skolegang i Pakistan kobles til mulige statusyrker og mulig fremtid i Pakistan.

Case

Dårlig skoleerfaring fra Norge

Far kom til Norge i 1973, mor kom med fem barn i 1986. Av disse var det kun eldste sønn som hadde skolegang fra Pakistan. Han begynte på en skole i sentrum, mens de andre, etter hvert som de kom i rett alder, begynte på skole i en av byens drabantbyer. I dag er de eldste sønnene ferdig med skolegang mens datteren som nå er 14 år, flyttet til Pakistan for å gå på skole der da hun var ferdig med 6. klasse i Norge. I Pakistan bor hun hos sin mors søster og hennes familie.

Foreldrenes motiv for å ha sin datter på skole i Pakistan er direkte knyttet til den triste skoleerfaringen familiens eldste sønner har. Både mor og far er enige om at norsk skole er bedre enn en pakistansk, men de mener at barn av innvandrere faller gjennom i den norske skole. Far og mor er skuffet over sine sønner som ikke har gått videregående skole og har en skolehistorie preget av problemer. Far mener barna hadde lærevansker, men at de ikke fikk den hjelpen de trengte og derfor ble urokråker. Far var flere ganger på skolebesøk for å snakke med rektor om behovet for ekstra hjelp. Han forsøkte å forklare at de trengte leksehjelp, men rektor avslo forespørselen. Far forsøkte også å bytte skole til en annen bydel, men her var det for fullt. Med den eldste sønnen som hadde noe bakgrunn far Pakistan har det godt ganske bra med, sier far. Han hadde lært disiplin gjennom sine første skoleår i Pakistan og hadde en helt annen holdning til skolen enn de tre neste sønnene. ”Se på sønnene mine, de er flytende i norsk har alltid gått på norsk skole, men de mangler vilje og lyst og de har ikke fått faste jobber”, sier far. Både mor og far mener en pakistansk utdannelse gir inspirasjon og fører til bedre arbeidsmoral. Mor forteller at datteren i forrige uke var nummer en i sin klasse i Pakistan etter forrige prøve i biologi.

Case

Når Pakistan er fremtiden

Mor bor i Pakistan med mann og to døtre hos svigerforeldrene i et tradisjonelt hus. Mors far dro til Norge rundt 1972, mor som ble født i Pakistan kom til Norge i 12 års alder. Hele hennes familie, blant annet fem

yngre søstre og tre brødre, bor i Norge. I 1994 ble hun gift med en mann som studerte jus i Pakistan. Mannen flyttet ikke til Norge men kom på ferie, og mor fødte deres to barn i Norge. Da mannen var ferdig med utdannelsen fikk han en god stilling som advokat, og ville ikke flytte til Norge. Han mente at i Norge ville han stå på bunn, mens han i Pakistan hadde status. I tillegg påpeker mor at hun ikke hadde jobb og at for å få visum til ektemannen måtte hun vise til inntekt. Før barnas skolealder flytter mor med dem til sin mann i Pakistan

Far mener en pakistansk utdannelse er bedre for barna. Valget hadde ikke med kultur eller miljø å gjøre, deres far kjente jo ikke Norge, men han mente utdannelsen i Pakistan var sikrere med tanke på fremtiden. Han påpeker at de lettere vil få en god jobb i Pakistan der de stiller over de fleste andre med en privatskole bak seg. Han mener at selv om Europa har høyere levestandard er Pakistan et lettere land for hans barn å lykkes i. Han mener konas slektninger ikke har gjort det spesielt bra i Norge.

Mor sier det var vanskelig for henne å flytte, men at i hennes kultur er det mannen som avgjør. Mor forteller at mannens foreldre trenger pleie, spesielt svigerfar og at det også binder dem her. Mannes brødre er ikke i Pakistan og plikten til å passe dem er derfor deres.

Mor mener barna bør gå på skole der de skal leve sitt liv, men er selv litt uklar på hvor hun tror barnas fremtid blir. Hun mener mannen aldri vil flytte til Norge, men er klar på at hun selv savner Norge og familien og egentlig vil tilbake. Etter barna har gjort 10 klasse kommer hun til å foreslå tilbakereise.

Case

Kokk på Maccern eller advokat i Punjab?

Mors slekt har vært etablert i Norge siden 1974. Mor er født i Pakistan men kom til Norge da hun var 1 ½ år gammel. Etter noen år i Norge flyttet hun med sin mor tilbake til Pakistan for så flyttet tilbake til Norge som 11 åring. Ungdomsskolen gikk hun i Norge og deretter flyttet hun til Pakistan der hun tok A- levels og ble gift. Hun og mannen flyttet til Norge i 1996. Manne hadde en bachelorgrad fra Pakistan.

I Norge fikk han jobb på Mc Donalds der han har jobbet som skiftsleder i 9 år. I Norge bodde de først hos konas familie, så flyttet de for seg selv i en bydel der barna begynte på skolen. Mor jobber i dag som assistentlærer på en barneskole.

Far og to døtre flyttet til Pakistan i 2005. Mor og de to yngste bor i Oslo. Foreldrene sier klart at det var far som ønsket å flytte hjem. Han sier han skjønte at det var ”nå eller aldri”. Far ønsket å bruke sin kompetanse i et ordentlig yrke i Pakistan. Han er klippefast i troen på at det vil gå bedre med barna yrkesmessig dersom de utdanner seg i Pakistan, og velger en fremtid her. Han refererer til familie og kjente som har høy utdannelse og gode jobber i Pakistan. Han peker også på hvordan det har gått med andre generasjon til mange bekjente i Norge; de har enten ingen utdannelse og dårlige jobber eller så har de utdannelse og dårlige jobber sier han. Selv om pengene fra Norge gir mer avkastning er det bedre å være advokat i Pakistan enn kokk på Maccern i Oslo, sier far.

2.2.2 Omsorg og nettverk

Plikt overfor eldre slektninger i Pakistan

En av grunnene til at barn som er født i Norge går på skole i Pakistan handler ikke om barna i det hele tatt, men om de voksnes omsorgsplikt. Et vanlig motiv for tilbakereise viste seg å være omsorgsplikt for syke eldre foreldre i Pakistan.

Fortellinger om omsorg var ofte knyttet til at en av foreldrene er eldst i søskenflokken, og derfor ifølge pakistansk slektstradisjon har plikt til å ivareta stell av eldre foreldre. I flere av intervjuene gjort i Pakistan bodde mor med barn hos enten sine svigerforeldre eller hos egne foreldre. Det var sjelden omsorgsplikten ble presentert for oss som den viktigste årsaken til flyttingen, men svært ofte var den del av bildet (I tre tilfeller var akutt omsorgsbehov et tydelig hovedmotiv). Det er et gjennomgående trekk i materialet at argumenter basert på omsorgsplikt henger sammen med en historie om mors ønske om å flytte til Pakistan. Hos en familie vi intervjuet ble for eksempel barnas skolegang forklart med at fars far brått ble enke og da trengte noen til å passe ham. Da vi spurte hvorfor ikke barnas bestefar kom til Norge gjennom familieforening og fikk pleie der, var svaret at mor hadde sin slekt i Pakistan og egentlig ønsket å bo her.

Foreldrene trenger hjelp fra nettverk i Pakistan

I fire av intervjuene har barnas skolegang i Pakistan direkte sammenheng med foreldrenes sykdomshistorie. Dersom far eller mor blir alvorlig syke i Norge og har relativt lite slektsnettverk her, har de valgt å flytte til Pakistan. I alle de fire tilfellene har sykdomsbildet ført til problemer med å klare seg. Å følge opp barnas skolegang i tillegg til jobb og stell av en syk ektefelle, har i disse tilfellene blitt for stor belastning. Familiene har valgt å flytte fordi de i Pakistan får hjelp til stell av den syke, kan betale for leksehjelp til barna og bo i større bofellesskap der omsorgspliktene spres på flere.

I samtlige intervjuer har vi spurt om det også er økonomiske årsaker bak flyttingen. Det har kun vært i tilfeller med sykdomshistorier vi har fått dette bekreftet. Dersom far har blitt trygdet og mor måttet si opp jobb for å pleie ham, bekrefter familien at de kan leve bedre i Pakistan på de midlene de har. Å betale for hjelp i huset og leksehjelp til barna trekkes frem som økonomiske muligheter de kun kan ha i Pakistan.

Mors depresjon og marginalisering av oppdragerrollen i Norge

Den vanligste boformen for barn i vårt materiale som befinner seg i Pakistan, er at mor bor sammen med sine barn mens far jobber i Norge. Mors depresjoner og mistrivsel utgjør et

tilleggsmotiv i flere familier, men i enkelte tilfeller var dette den egentlige årsaken bak flyttingen. En mor som nå bor i Lahore med sin eneste datter, forteller for eksempel at hun måtte flytte på grunn av depresjon. Hun kom til Norge gjennom giftemål og selv om hun lærte seg norsk og fikk en datter, ble hun mer og mer deprimert. Til tross for at datteren likte seg godt på norsk skole og at hun følte seg trygg på at datteren ville klare seg bra, var hennes mistrivsel og passivitet så stor at hun så flytting til Pakistan som eneste løsning. Da datteren gikk i 5 klasse, klarte hun å overtale sin mann til at hun og datteren skulle få et prøveår i Pakistan. I dag er hun aktiv i forhold til datteren, følger opp skolen og trives.

Knyttet til trivselsargumentet blant mødre, er opplevelsen av å være marginalisert i forhold til barnas oppdragelse og skolegang i Norge. Muligheten til å delta aktivt i barnas oppdragelse og å hjelpe dem gjennom skolegangen var for disse mødrene et viktig argument for skolegang i Pakistan. I Pakistan opplevde de seg selv som aktive omsorgspersoner for barna i sterkere grad enn i Norge og de hadde større nettverk av venninner og slekt. Vi sitter med et inntrykk av at selv om mors ønske om å flytte til Pakistan utgjør en mer skjult motivasjon enn utdannelsesargumentet, utgjør dette en vel så stor årsak.

Casen nedenfor viser hvordan sykdomshistorie i Norge er årsaken til at fem norsk-pakistanske søsken går på skole i Pakistan.

Case

Behov for hjelp ved mors sykdom

Familien har fem barn, alle født i Norge der de har gått mesteparten av sin skolegang i Norge. Både mor og far arbeidet i Norge, og på 90-tallet kunne de kjøpe seg en villa i en av Oslos drabantbyer. I 2002 ble huset solgt og familien flyttet til Pakistan.

Årsaken til flyttingen er at mor fikk et plutselig hjerneslag. Hun ble operert flere ganger, men uten bedring. Legene sa klart i fra at det ikke var noen håp for henne. Etter den siste store operasjonen ble hun overført på et sykehjem. Der forventet de ansatte at hun skulle klare seg på egen hånd, forteller far. Far sier at kona verken lukket opp øynene, eller kunne bevege armer og bein. De ansatte sa at hun ikke ville spise og ikke hadde levelyst lenger. Far klagde over manglende behandlingsvilje, men følte han ikke kom igjennom.

I to år etter hjerneslaget stelte far sin kone på sykehjemmet daglig. Han ble veldig sliten og følte at barna ble neglisjert. De var nøkkelbarn og han så aldri på skolearbeidet deres og de eldste måtte handle og lage mat. De hadde ikke noen familie som kunne hjelpe til og far hadde derfor hovedansvaret for både kona og barna og måtte i tillegg arbeide for å forsørge familien.

I Pakistan har både mor og far stor slekt. Far begynner å lure på om kona kanskje får livslyst tilbake av å flytte og han vet at han ikke klarer ansvaret for barna alene lenger. Han bestemmer seg for å flytte til sin fars hus der broren og hans kone også bor. I dag blir mor pleiet av fars brors kone og far sammen og husholdet med de to familiene klarer seg bra. I Pakistan har de flere slektninger som bor i nærheten av dem og som hjelper til hver dag.

2.2.3 Språk, kultur, religion og familieideologi

I nesten samtlige intervjuer utgjorde språk, kultur, religion og den generelle videre samfunnskonteksten i Pakistan, viktige tilleggsmotiver for flyttingen. Denne kulturelle faktoren er sterkt knyttet til både en opplevelse av at det er en foreldreplikt å videreføre viktige verdier og til en angst for at barna skal vokse opp med en for dem fremmed identitet og livsform. Den helheten som kultur, språk, familieforhold og religion til sammen gir, oppleves som en viktig kilde til å gi barnet den rette oppdragelsen.

Ønske om at barna skal lære urdu og kulturelle verdier

Tapet av et felles språk, er en form for avstand en del pakistanske foreldre er redde for.
Flere av Norges norsk-pakistanske barn har foreldre som ikke føler seg fortrolig med norskspråket. Følelsen av kontroll er liten når de som foreldre ikke forstår barnas sosiale språk og heller ikke kan hjelpe dem med lekser. Da i tillegg morsmålsundervisningen i urdu forsvant fra norske skoler ble opplevelsen av språktap stor, forteller mange informanter.
Det er særlig når barna ikke lenger kan foreldrenes morsmål at opplevelsen av brudd er sterk. Å lære urdu, er et tydelig motivasjonsgrunnlag for å oppdra sine barn i Pakistan. Gjennom språket forstår de bedre sider ved sine røtter, sin kultur og sine besteforeldre og foreldres liv, lyder argumentet.

En generell henvisning til kultur er ofte knyttet til ideer om rett og galt. I Pakistan, mener en del foreldre, er det lettere og mer naturlig å lære barna hva som er rett og galt og det er lettere å sette grenser. *Kjønnsroller, respekt for eldre, familiesamhold og generell høflighet* er de vanligste verdiene det refereres til som spesielle for pakistansk kultur, og verdier et skoleopphold i Pakistan vil gi barna.

Ønske om en islamsk skolering

På direkte spørsmål om religion var av betydning for valget av skolegang i Pakistan, svarte de fleste at islam ikke var noen direkte årsak til flyttingen. Dette er fordi det i Norge finnes så mange Koranskoler, og målet om at barna skal lese gjennom Koranen på arabisk en gang er lett å

gjennomføre i Norge. Fordelene med en islamsk omgivelse er likevel et element som ofte ble nevnt i forbindelse med pakistansk kultur, og noe som var viktig for barnas oppvekst. Flere foreldre mente også at det var bra at barna fikk undervisning i islams historie på skolen.

I tre av intervjuene var gjennomføring av Koranlesning med mål om utenatlæring et hovedmotiv bak flyttingen. I disse tilfellene var det satt av to år for at barna skulle lære Koranen utenat, for så å reise tilbake til Norge å fortsette skolegangen der. Foreldrene hadde da klare religiøse motiver bak flyttingen av barna. Å kunne Koranen utenat er en viktig religiøs plikt, mente de. Denne plikten har barna få muligheter til å gjennomføre i Norge der de ikke vil få fritak fra vanlig undervisning for dette formålet.

Opplæring av barna i en pakistansk familieideologi

Respekt for foreldre fremsettes som et grunnleggende element, når foreldrene forklarer hva de legger i en pakistansk familietradisjon. Flere av informantene mente at dersom barna ikke fikk denne grunnleggende forståelsen for familien og foreldrenes rolle innefor denne, ville familien gå i oppløsning. Empirien forteller om redselen for at ”den pakistanske trygge familien” ikke skal bli barna forunt dersom de ikke oppdras på skikkelig vis. En innføring i pakistansk familieideologi, er et viktig tilleggsmotiv for flere av foreldrene som har valgt Pakistan som oppvekstland for sine barn.

En del foreldre trakk frem det norske idealet om ungdommens frihet som en trussel mot den trygghet familien skal gi. Individets valg og selvstendighet ble oppfattet som kjernen i en norsk ideologi og en motsetning til sentrale verdier i en pakistansk familieideologi. Ved å bo i Pakistan lærer barna om sin plass i en større sammenheng og om de rettigheter og de plikter de har innenfor en slekt. Uttalelser om betydningen av kunnskap knyttet til barnas plass i en familie var vanlige: ”Nå lærer han om alle som er i slekten, da vi bodde i Norge visste han ingenting om hvor mange vi er. Her knyttes han til dem og vet hvor han hører til”, forteller en mor bosatt i Pakistan.

En mor i intervjumaterialet uttalte at konsekvensen av å bli for norsk er det samme som å forsvinne fra sin familie. Hun refererte til naboer og slekt som ikke hadde gjort som henne, sendt sine ungdommer til Pakistan: ”De har sett sine barn bli for norske og forsvinne”. For denne kvinnen var norskhet knyttet til oppløsning av familien mens pakistanskhet er forbundet med en styrking av familien.

Case

Koranlære

S er ti år og går på skole i Pakistan. Hun er født i Norge, men etter andre klasse på norsk skole flyttet hun til sin onkel og hans familie. Hennes mor er på besøk hos henne og det er hun som forteller om årsaken bak datterens skolegang. Hun sier det både har med islam å gjøre og med historien om jentas far å gjøre.

Faren hennes kom tidlig på 70-tallet til Norge. Han var utdannet ingeniør og fikk en sentral posisjon i det norsk-pakistanske migrasjonsmiljøet. Dyktig i engelsk og med god utdannelse hjalp han mange som kom etter ham og han ble leder av en pakistansk organisasjon. Faren og farens bror, som S nå bor hos, grunnla den skolen hun går på i Pakistan. De mente at migrantenes barn ikke hadde et bra nok tilbud i Norge, både med hensyn til språk og religionsundersvisning. I tillegg ville de gjøre noe for hjemstedet sitt, og skolen skulle være et tilbud til fattige i Pakistan. Skolen er også i dag gratis for de som er fattige. Skolen har integrert Koranundervisning i sitt tilbud. Det vil si at elevene kan bruke to år på å lære Koranen utenat.

Mor sier at kombinasjonen av å være alenemor i Norge og tilbudet om Koranlære er hennes motiv for at datteren går på skolen i Pakistan. Å kunne Koranen er å kjenne islam. Og det vil gi datteren det grunnlaget hun trenger til å velge riktig i livet, sier mor. I tillegg veier det tungt for henne at hun tror hennes avdøde ektemann ville ønsket at datteren gikk på den skolen han var med på å etablere.

Case

Religion, verdier og trygghet

I et tradisjonelt bygget hus besøker vi en mor med fire barn som kom til Pakistan et halvt år tideligere. Far kjører drosje i Oslo. Eldste sønn på 14 år skulle begynne i 8. klasse da de flyttet. En søster skulle begynne i 4. klasse, broren i 2. klasse og yngste søster er hjemme både i Norge og her.

14 åringen går på en skole som tilbyr utenatlæring av Koranen, og mor sier dette er hovedmotivet for flyttingen. Denne sjansen til å gjennomføre en viktig religiøs plikt finnes bare i Pakistan, påpeker mor. I tillegg er hun svært opptatt av mangelen på kontroll over barna i Norge, hun har sett det gå dårlig med familier. Hun mener den norske skolen og hjemmet står for ulike verdier. Døtrene hennes går ikke på skoler som tilbyr koranlesning, men de får den rette oppdragelsen mener hun. Her føler mor at ikke alt hviler på henne, både skolen, naboene og samfunnet som helhet har det samme verdisynet som henne.

2.2.4. Trygghet

Kontroll over barna i Pakistan

Spesielt i de familier der valget av skolegang i Pakistan ble tatt da barna var i tenårene, er uttrygghet i Norge et tydelig motiv. Foreldre som er redde for å miste kontrollen over barna, ser noen år i Pakistan som en strategi. Her kan omsorgsrollen for ungdommen fordeles på flere i slekten og skolene setter høyere krav til disiplin.

Nært forbundet med motivene om å lære opp barna i pakistansk kultur, religion og familieideologi, er argumentet om å vokse opp i et enhetlig samfunn. Svært mange foreldre peker på tryggheten i å vite at skolen og hjemmet står for de samme verdiene.
Et motsetningsforhold mellom skolen og hjemmet, mellom ute og inne, er en del av innvandrerbarnas daglig erfaringer i Norge, mente noen foreldre. Ved å gi barna noen oppvekstår i Pakistan vil de oppleve en form for enhet de ikke kan få i Norge: Islam er den religiøse referansen både i hjemmet og i skolen, foreldrenes rolle som ansvarlige frem til barna er gift understrekes både hjemme og i skolen, de samme kjønnsrollene bekreftes både hjemme og i skolen osv. Opplevelsen av å måtte velge mellom ulike verdisystemer sliter på barna, mente flere foreldre.

”I Norge er problemet at det er delt mellom ute og inne, hvis vi sier fra kan barna bare si at de lærer noe annet på skolen”, som en far uttrykte det. En mor la også vekt på at det er lett for ungdommer å velge ”ute” når de er i opprør. Hun mener opprørstrangen som naturlig kommer i en viss alder gjør det ekstra lett å være i opposisjon til hjemmet i Norge, mens i Pakistan får dette andre uttrykk fordi samfunnet ute og hjemmet ikke er en motsetning. ”Her er det enighet om oppdragelse i hjemmet og miljøet ute”, sier en mor.

Et samfunn uten en verdimessig sfæreinndeling ble knyttet til en trygg identitet. Barna får svekket selvbilde når foreldre og lærere mener forskjellige ting, lød argumentet. Ved oppvekst i Pakistan vil de få en tydeligere identitet som de er tryggere på.

Under et intervju i Pakistan, der trygghet i forhold til det norske samfunnet diskuteres, deltar en kusine i tjueårene. Hun er på besøk fra Norge der hun studerer psykologi på et universitet. Hun forklarer at hennes foreldre også så det slik; at det var store forskjeller mellom hjemmets verdier og hva barna lærte i det norske samfunnet. Hun sier at dette bare var usikkerhet og hun mener hennes generasjon som har gått på skole i Norge vet at det ikke er slike motsetninger. Hun sier videre at skolegang for barn i Pakistan vil forsvinne dersom begge foreldrene kjenner Norge og vet at det ikke er så store forskjeller som mange tror.

<u>Vekk fra kriminalitet i Norge</u>
Kriminalitet i det norske samfunnet er et annet motiv for å søke trygghet i Pakistan. Et interessant aspekt ved utryggheten fremkalt av *det kriminelle Norge*, er at kriminaliteten ble beskrevet i relasjon til innvandrerbarna og ikke som en generell samfunnsbeskrivelse av Norge.

Norge er med andre ord ikke oppfattet som utrygt i seg selv, men som et utrygt sted for andre generasjons innvandrerbarn. Det vil si at flere foreldre mente norsk etnisk ungdom ikke var utsatt for de samme farene som deres barn. I beskrivelsene av det frie norske samfunnet preget av alkohol (og hazard!), var det stort sett referanser til A- og B-gjengen, og kriminalitet blant innvandrerungdom. Blant de foreldrene som engstet seg for barnas oppvekst, var det påfallende ofte at innvandrergutters gjenger var hovedbekymringen. På spørsmål om de kjente noen som var kriminelle fikk vi imidlertid negativt svar. Det er dermed rimelig å anta at medienes "innvandrerstoff" kan fremkalle en eksistensiell utrygghet som igjen er motivasjonen bak retretten til opprinnelseslandet. En antagelse som kan finne støtte i Lindstad og Fjeldstads analyser av mediene som viser at kriminalitet er det temaet der innvandrere hyppigst er omtalt i massemedier (Lindstad og Fjeldstad 2005).

Case

Følelsen av kontroll

Mor og far har begge utdannelse fra Pakistan. I Norge kjører far drosje og mor er hjemme. Hun fødte barn tett og fikk ikke lært seg norsk. Mor følte seg hjelpeløs, har ingen slektninger i Norge.

Året 2002 flytter mor og tre barn, den eldste på fem, til Pakistan. Om motiver forteller mor at de store kultur- og miljøforskjellene, er avgjørende for henne. Mange ting som er akseptert i Norge, strider mot vår kultur og religion, sier hun. I Pakistan kan alt læres helhetlig. Når de hører bønneropet, vet jentene automatisk at de skal ta sløret over hodet. Når de bor sammen med mange mennesker, lærer de gjennom praksis hvordan man oppfører seg overfor de eldre. Her praktiseres respekten for slekten hver dag og de blir også bedre kjent med slektningene sine. Her bor tre generasjoner sammen, så respekten blir praktisert hver dag. I hele denne gata bor slektninger, sier mor.

Mor mener det er lettere å falle i feil miljø i Norge fordi barna der ikke kommer rett hjem etter skolen og er mindre sammen med familien. Her vet vi hvem barna er sammen med, her har vi mer kontroll, sier mor. I Norge er barnets nettverk skjult, og vi kan ikke språket og kan ikke vite, forteller hun videre. I Norge kunne mor ikke kommunisere med læreren, det kan hun her. "Som foreldre bør man være ti skritt foran sitt barn for å kunne veilede det – hvis du ikke kan språket kan barnet komme til å ta over veiledningen – eller kontrollen", sier mor.

Case

Ungdomstid og kontroll

Familien bestemte seg for å flytte til Pakistan da eldste datter gikk i 9. klasse, nest eldste sønn i 8. klasse og den yngste sønnen i 2. klasse. Mor er veldig klar omkring motiver: De to eldste barna var i den

vanskelige alderen og hun og mannen var redd for at de skulle miste kontroll og at barna ikke skulle lære tilstrekkelig respekt for foreldrene. Det var også et poeng at den eldste datteren kom til å bli gift med noen fra mors slekt som bor i England og en utdannelse på engelsk ville gi henne fordeler. Da far i tillegg ble syk og uføretrygdet ble avgjørelsen tatt. Mor forteller også at på den tiden de tok avgjørelsen hadde hun eldre slektninger i Pakistan som trengte hennes hjelp.
Mor forklarer at alle pakistanske foreldre ønsker noe mer for sine barn enn det de fikk, og i tillegg er foreldre redde for hva som kan skje når barna blir ungdommer, hvis de mister respekten og havner i feil miljø. Mor nevner eksplisitt den dårlige disiplinen i norske skoler.

Mor mente at en utdannelse i Pakistan var bedre, ikke minst fordi barna da ville få en pakistansk oppdragelse. Mor sier eksplisitt at hun og ektemannen var opptatt av at barna ikke skulle bli for norske. Gjennom språk og kultur i en pakistansk oppvekst ville de bevare det pakistanske. Mor forteller at flere pakistanske foreldre med barna sine her hele oppveksten må se barna bli for norske og forsvinne. ”Når jentene blir sånn 14, 15 vil de kanskje ha kjærester for det er vanlig her. Foreldre mister helt kontroll”, sier hun. Det er tryggere for ungdom å vokse opp i Pakistan enn i Oslo, sier mor.

Hun forklarer at valget var et slags offer fordi skolen i Norge er gratis, mens den i Pakistan er dyr. Men de så det som en plikt å gi barna dette. Hun utdyper at det er viktig med respekt i deres kultur og at foreldre er redde for at barna skal skli bort fra dem. Nå har de gitt sine barn grunnlaget og hun forteller hvordan selv eldste sønn på 20 år viser respekt og lydighet.

2.3 Foreldrenes vurdering av konsekvenser

I avslutningen av et intervju førte vi ofte samtalen inn på et generelt nivå for å fange opp hva foreldrene mente om skolegang i Pakistan som et fenomen utover hva det betydde for dem. Dette gav en forståelse av hvorvidt foreldre så sitt valg som konsekvens av spesielle hendelser i eget liv, eller som en handling pakistanere i Norge *bør* foreta seg, eller i det minste at det finnes flere gode grunner til å gjøre nettopp dette. I over halvparten av intervjuene vurderer foreldrene valget av skolegang i Pakistan som noe som var riktig for dem og for deres barn og som passet i den livssituasjon de som familie befant seg i. De var lite villige til å beskrive dette som den beste løsningen for norsk-pakistanere generelt. Litt under halvparten argumentert imidlertid på et normativt nivå: det er best for norsk-pakistanske barn å gå på skole i Pakistan.

Det er en klar hovedvekt i materialet at foreldrene ser barnas fremtid i Norge. Motivgrunnlaget for å flytte *fra* Pakistan er derfor ofte knyttet til barnas alder. Slutten av ungdomsskolen eller avsluttet 10. klasse i Pakistan synes å være den foretrukne tiden for tilbakeflytting. Det argumenteres for at barna da fortsatt er unge nok til å raskt lære norsk, og at de i denne alderen kan ta videregående i Norge og dermed få sin høyere utdannelse her. De aller fleste foreldre

mener sjansen for arbeid er bedre her enn i Pakistan og at det derfor er viktig at barna får noen års skolegang i Norge før de søker jobb.

Vi spurte samtlige foreldre om bekymringer for barnets norskkunnskaper ved tilbakekomst til norsk utdanningssystem. Overraskende mange så få problemer knyttet til språk. Å lære engelsk godt er etter flere foreldres syn viktig og mange rangerer kunnskap innenfor dette verdensspråket som viktigere enn gode norskkunnskaper. De argumenterte med at engelsk kunnskaper sammen med en generell god utdannelse, ville gjøre det lett å lære norsk fort i Norge. Som tidligere beskrevet, hadde svært mange informanter på den ene siden referanser til kjente som har gjort det bra i Norge med skolebakgrunn i Pakistan og på den andre side eksempler på bekjente med skolegang fra Norge uten suksess av den grunn.

Som fremleggelsen av motivene har vist, hadde en stor del av foreldrene en forestilling om at norsk-pakistanske barn gjør det dårlig i Norge. Denne utbredte forestillingen ligger tydelig til grunn når foreldrene ble bedt om å vurdere eventuelle konsekvenser ved skolegang i Pakistan: At det ikke er noen garanti for å lykkes i Norge og at noen år i Pakistan ville sikre barna et grunnleggende verdisyn, ble alltid trukket frem som argumenter som overgikk tapet av norsk språk.

Dette betyr ikke at norsk språk ikke er et tema hos de foreldrene som har valgt et bo-opphold i Pakistan. Mange av de vi intervjuet i Pakistan ønsket at barna hadde et tilbud om norsk opplæring her. Flere hadde tatt med seg norske videoer og noen norske bøker for at barna ikke skulle glemme språket.

Når det gjelder vurderinger av konsekvenser er det klare forskjeller i intervjumaterialet mellom de som ble intervjuet i Pakistan og de vi intervjuet i Norge. Sistnevnte foreldregruppe hadde erfaringer fra barnas gjenforening med norsk utdannelsessystem, og betydningen av tapet av norsk var noe disse foreldrene var opptatt av i en helt annen grad. De aller fleste i denne gruppen hadde sett hvordan barna strevde med å tilpasse seg norsk skole, og at de til tross for avsluttet ungdomsskole i Pakistan hadde vært nødt til å bruke ett til to år ekstra før de kunne begynne på videregående skole. Den generelle vurderingen hos foreldrene var at de hadde undervurdert betydningen av språktap. Like fullt er det få foreldre som angrer på avgjørelsen om å gi barna et skoleopphold i Pakistan. Flere har i ettertid vurdert om de burde ha hatt barna i færre år i Pakistan. Nedenfor er et representativt utdrag fra et intervju der refleksjon over konsekvenser var tema

> Far hadde bodd i Norge i ti år da han bestemte seg for at sine tre barn skulle gå på skole i Pakistan. Barna gjorde ferdig sine O-levels der. I dag angrer far på at de ikke var kortere i Pakistan fordi barna hadde det tøft det første året i Norge, litt for tøft sier han. ”De var altfor mye lei seg, de følte seg dumme vet du. Språket var et større hinder enn jeg hadde trodd”, forteller far. Far sier også at han er glad for at de har lært språk og kultur fra Pakistan. ”Og de har lært noe som gjør at de forstår situasjonen sin bedre, men jeg angrer på at jeg ikke tok dem tilbake til Norge da de var yngre”, sier far.

Samlet sett ser det ut til at foreldrene ikke fullt ut ser problemene knyttet til språk. De måler barnas norskkunnskaper med egne og ser at de snakker langt bedre enn dem. Videre vurderer de kunnskaper i engelsk som et godt utgangspunkt til å lære norsk raskt. For oss synes det som om foreldrene i liten grad er klar over kravene til norsk skriftlig ved høgskoler og universiteter. Når foreldre snakker om utdannelse er det tydelig at et faglig godt nivå innenfor norskfaget ikke er det de tenker på som det sentrale i barnas utdannelse. Hvorvidt de reelle kravene til språkkunnskaper ved høyere utdanning er noe man burde informere om gjennom grunnskolen, bør bli vurdert som et tiltak rettet mot foreldrene.

2.4 Oppsummering

Foreldrenes motivgrunnlag er som vist, først og fremst preget av kompleksitet. Det vil si at flere motiver overlapper hverandre. For noen var utdanning og karriere et hovedmotiv, mens omsorgsplikt for eldre slektninger var et viktig tilleggsmotiv bak avgjørelsen om å la sine barn gå på skole i Pakistan. For andre har redselen for at barna skulle miste sin pakistanske tilknytning vært et hovedmotiv, mens mors mistrivsel i Norge utgjorde et sentralt tilleggsmotiv. Vi har kategorisert foreldrenes motiver i fire klassifikatoriske hovedpunkter. De enkelte kategoriene delte vi opp i underkategorier som mer nøyaktig viste foreldrenes argumentasjon. Klassifiseringen av foreldrenes motiver ser i en punktvis oppsummering slik ut:

1. Utdanning

Ønske om en internasjonal utdanning

Negative forestillinger om norsk skole

Karrieremuligheter i Pakistan

2. Omsorg og nettverk

Plikt overfor eldre slektninger i Pakistan

Foreldrene trenger hjelp fra nettverk i Pakistan

Mors depresjon og marginalisering av oppdragerrollen i Norge

3. Språk, kultur, religion og familieideologi

Ønske om at barna skal lære urdu og kulturelle verdier

Ønske om en islamsk skolering

Opplæring av barna i en pakistansk familieideologi

4. Trygghet

Kontroll over barna i Pakistan

Vekk fra kriminalitet i Norge

Utdanning utgjør det klareste hovedmotivet i materialet, men som presentasjonen av argumentene og *casene* skal ha vist, er ofte et ønske om en engelskspråklig utdannelse knyttet til et eller flere av de andre motivene.

Vekslingen mellom skolegang i ulike land er et uttrykk for transnasjonalitet.

Vi har i kapittel 2 antydet at foreldrenes motiver bør forstås i sammenheng med den transnasjonale karakteren i den norsk-pakistanske migrasjonshistorien. Også barnas erfaringer er en del av denne historien (se kap.3). Begrepet *transnasjonalitet* viser her til nettverksrelasjoner på tvers av nasjonale grenser og ikke til en generell internasjonalisering eller globalisering (Vertovec and Cohen 1999). Det finnes ingen gjennomgående dokumentasjon av hvordan grupper eller individer opprettholder relasjoner på tvers av nasjonale grenser, men samtlige studier av norsk-pakistanere bekrefter stor kontakt gjennom brev, besøk, telefonering og økonomiske investeringer. Det er også vanlig med transnasjonale ekteskap blant norsk-pakistanere. Norsk-pakistanere har med andre ord i stor grad et transnasjonalt familieforhold. Vekslingen mellom skolegang i ulike land, er også et uttrykk for transnasjonalitet. Foreldrenes argumenter er særlig forståelige når de sees i lys av at Pakistan utgjør et reelt bo-alternativ, der familiene kan ha både eiendom og store nettverk.

Som vist til i avnittet om behovet for hjelp ved sykdom, har et av våre standardiserte spørsmål vært om det foreligger et økonomisk motiv bak valget om å flytte. Bortsett fra i to tilfeller der en av foreldrene var blitt alvorlig syke og uføre i Norge, benektes økonomi som et argument. Foreldrene har trukket frem at de ikke mottar barnetrygd og at de betaler skolepenger. Bortsett fra muligheten til å ha leksehjelp for barna, ble det påpekt at levestandarden er bedre i Norge. Like fullt må den økonomiske muligheten som ligger nettopp i den norsk-pakistanske transnasjonaliteten sees som en underliggende faktor som i det hele tatt muliggjør at en familie

kan bo i to land. Flere familier i vårt materiale har eiendom med hus, eller de bor gratis i huset til slektninger. Det faktum at en norsk inntekt kan gi flere barn privat skolegang, privatlærer og god levestandard i Pakistan, utgjør i seg selv en forklarende, om enn en underliggende, faktor.

Alle de fire klassene av foreldrenes motiver viser sterk grad av transnasjonalitet. Utdanningsmotivet kan for eksempel knyttes til at Pakistan vurderes som et mulig fremtidig land for barna. Selv for de som tror fremtiden blir i Norge, er barnas kontakter i Pakistan og deres generelle kunnskap om landet og dets språk, argumenter som henger sammen med opprettholdelse av en transnasjonal tilhørighet. ”Omsorg og nettverk”, er imidlertid den kategorien som tydeligst viser hvordan motivene er knyttet til transnasjonalitet. Å migrere er å bryte opp familienettverk. Det er særlig når alderdom eller sykdom oppstår at dette bruddet oppleves ekstra sterkt. Ved å reise tilbake, eller ha en ektefelle som reiser tilbake med barna, opprettholdes en form for kontinuitet i familieforpliktelsene. Bruddet man påførte slekten ved å reise, gjenopprettes når omsorgen viser seg å ikke ha sviktet men blir opprettholdt gjennom tilbakereisen. Slik kan barnas skolegang i Pakistan sees som en konsekvens av ivaretakelsen av transnasjonale bånd og en transnasjonal identitet.

Det er rimelig å se benyttelsen av Pakistan som oppdragelsesland som en oppfyllelse av foreldreplikt i en transnasjonal verden. Å føle kulturelt fellesskap og tilhørighet innebærer også former for lojalitet til et verdisett. Lojalitet i forhold til en kulturell tilhørighet innebærer igjen en plikt til å overføre til yngre generasjoner hva vi finner verdifullt i kulturen. I de transnasjonale familiene som velger oppdragelse i Pakistan, kan det handle om en slik lojalitet overfor kulturen, det koster nemlig mye savn å ha barna i Pakistan mens man selv arbeider i Norge. Vi har også sett at det koster barna savn å for eksempel ha en far som bor og arbeider i Norge, mens de selv er i Pakistan med mor eller andre slektninger. I noen tilfeller oppveies dette av gleden over å være nær resten av storfamilien. Opplevelsen av å ha en transnasjonal tilhørighet i forhold til ansvar for sine barns utdannelse kan uttrykkes slik en far til tre døtre med skoleerfaring fra både Pakistan og Norge gjør det:

> Det er komplisert for oss. Vi vil de skal lære pakistansk kultur og språk og kona mi hun lengter tilbake hele tida for hun har ikke noen av sine slektninger her. Det er vanskelig for barna at de skal klare seg i samfunnet i Norge samtidig som vi foreldrene vil at de skal lære språket og kulturen vår. Men nå er det for seint å dra tilbake (til Pakistan). Vi kan ikke flytte på dem mer. Jeg tror at mange pakistanske familier her ikke vet hva de vil. Jeg er for eksempel lei for at barna mistet fem seks år av norsk skolegang, men jeg hadde vært lei meg hvis de aldri hadde kjent på kroppen hvordan det var å bo i sine foreldres land. Og jeg er lei for at de ikke kjenner Pakistan sånn helt ordentlig.

3. Barns erfaringer fra skolegang i Pakistan og tilbakekomst til Norge

3.1 Presentasjon av informantgruppen

Informantgruppen

Vi har til sammen vært i kontakt med 51 barn og ungdom i Pakistan, av disse har vi gjennomført intervju med 40 stykker. 11 av informantene har kun besvart et spørreskjema om språk, skole og fritid. Informantgruppen i Pakistan er i aldersgruppen fra 7- 16 år, 29 jenter og 22 gutter og de fleste av dem tilhører samme familie som foreldreintervjuene (for bakgrunn, se 2.1). Kun tre av informantene våre er født i Pakistan. Det er med andre ord en liten gruppe av pakistanske barn som aldri har vært i Norge, men som har familiær tilknytning til landet og dermed muligheten for en fremtid i Norge. Majoriteten av informantene har hatt noe barnehage eller skolegang i Norge. Det er to barn i materialet som reiste til Pakistan i ett- og to års-alderen og som kun har vært på ferie i Norge etter det.

De fleste intervjuene er gjort i distriktet Gujrat, da flesteparten av barna tilhørte familier som kommer herfra. Selv om hovedvekten av informantene kom fra landsbyer i distriktet, var det flere familier som ikke bodde i slektens landsby men flyttet til fine hus innenfor Kharian Cantt. (et militært område). Noen av barneintervjuene er fra Lahore og Islamabad. Disse familiene er også opprinnelig fra Kharian og andre steder i Gujrat, men har flyttet til storbyene for å øke barnas trivsel og sikre de en bedre fremtid.

Barnas opphold i Pakistan varierte fra et halvt år til ti år. Svært få barn i vårt materiale hadde blitt tatt ut av norsk skole for korte opphold i Pakistan. De aller fleste av våre informanter ble tatt ut tidlig i barneskolen for å fullføre grunnskolen i Pakistan. De fleste av barna vi intervjuet bodde sammen med sine mødre og søsken, og noen få bodde med begge foreldrene. Det var kun fire barn (hvor to av de var søsken) som bodde hos slektninger som tante og onkler.

Det har ikke vært vanskelig å komme i kontakt med barn som går på skole i Pakistan, da skolene i Pakistan har vært behjelpelige med kontaktformidling. En av prosjektmedarbeiderne kjente også noen familier som har barn som går på skole der.

Vi har 19 intervjuer med barn bosatt i Norge etter tilbakekomst. Barn med erfaringer fra tilbakekomst etter skolegang i Pakistan utgjør en eldre aldersgruppe enn informantene i Pakistan,

de er fra 12 – 20 år. Det viste seg at de fleste som kommer tilbake fra Pakistan har fullført 10. klasse der og begynner i mottaksklasser på videregående skole i Norge.

Alle intervjuene med barn- og ungdom ble gjort i barnas hjem og hadde en varighet fra en til to timer. Dette ble gjort bevisst slik at barna skulle oppleve trygghet under intervjuene. Barna ble ofte intervjuet etter at vi hadde intervjuet en av foreldrene. Under intervjuene som ble gjort med to kollegaer til stede, delte vi oss slik at en hadde samtale med foreldrene og den andre med barnet. Under noen av intervjusituasjonene var hele familien til stede og det ble unaturlig å snakke med barnet alene. Vi har hatt en intervjuguide med sentrale temaer som vi ønsket å få belyst, men samtidig var vi åpne for barnas spontanitet og det de ønsket å snakke om.

Kategorisering av empirien
I et metodisk avsnitt om foreldreintervjuene (se 2.1) argumenterer vi for intervju som en god metode for å fange opp intensjoner og motiver bak handling. Å dokumentere barns trivsel og erfaringer er imidlertid langt vanskeligere gjennom intervjumetoden og krever ideelt sett mer enn ett intervju, slik vi har med hvert barn. Vi har derfor gjort en klar avgrensning gjennom valg av så konkrete temaer som mulig:
1. Forestillinger om hvorfor de går på skole i Pakistan.
2. Strukturen i hverdagen.
3. Skoleerfaringer i Pakistan.
4. Språkpraksis, språk og læring.
5. Ideer om fremtiden.
6. Erfaringer ved tilbakekomst til Norge.

3.2 Barns erfaringer

3.2.1 Forestillinger om hvorfor de går på skole i Pakistan

Et hovedtrekk i intervjumaterialet er at barna sjelden kan gi en enkelt forklaring på hvorfor de går på skole i Pakistan. På samme vis som foreldrenes motiver viste seg å være komplekse og overlappende, er barnas svar ofte en oppramsing av ulike grunner som at familien bare ville bo i Pakistan, at besteforeldrene ville se dem vokse opp eller at pakistanske skoler er bedre enn norske.

De fleste av barna mente kombinasjonen av utdanning og kjennskap til familie og kultur var årsaken til at de gikk på skole i Pakistan. Flere mente at foreldrene så en utdanning i Pakistan som bedre enn i Norge. Både engelskkunnskaper og at barna skal beherske urdu skriftlig er noe

flere barn mente var et mål som lå bak foreldrenes valg. Flere barn forklarte at foreldrene ville gi dem en pakistansk oppvekst fordi dette var eneste måten å gi dem pakistansk kultur på. ”De ville vi skulle kjenne landet og familiene våre der,” er en setning som er representativ for de aller fleste svar.

De barna som var mest bevisst på hvorfor de gikk på skole i Pakistan, var de som forklarte flyttingen med bakgrunn i sykdomshistorier. Flere av barna fortalte at de måtte flytte til Pakistan fordi besteforeldrene var syke og mor måtte pleie dem. Deres svar er da i samsvar med det foreldrene oppgir som motiv for å flytte til Pakistan. Et eksempel er en jente på 16 år som flyttet pga mors sykdom: *Vi hadde noe familie i Norge også, men det var ingen som hadde tid til å stille opp for oss, derfor er jeg her*, sier hun.

Veldig få barn og unge oppgir religion som et motiv for at de går på skole i Pakistan. Av alle våre informanter er det kun tre av barna og ungdommene som mener at de selv og foreldrene ønsker at de skal gjøre Koranen *hifz*, det vil si lære Koranen utenat. En av disse, en gutt på 14 år, understreket flere ganger at det var hans ønske å lære Koranen utenat og at han derfor befant seg i Pakistan som resultat av et selvstendig valg om en islamsk skolering.

Det er kun ett av barna som oppgir økonomiske problemer som årsak til at hun bor i Pakistan sammen med mor og to søsken. Barnet er veldig klar på at det ikke er fordi utdannelsen i Pakistan er bedre men fordi de lever bedre i Pakistan. Her forteller jenta om en trang to roms leilighet i Norge i forhold til et større hus og privatlærer i Pakistan.

Kun ett barn i vårt materiale, en jente på 14 år, trodde hun var i Pakistan for ”noe hun var for ung til å snakke om”. Vi tolket dette utsagnet som at hun antok at hun var der for å bli gift med en mann fra Pakistan. Denne jenta skilte seg også utfra de andre informantene fordi hun antok at hun aldri skulle tilbake til Norge.

Der barnas forestillinger om motiver for flytting til Pakistan skiller seg fra foreldrenes, er i de tilfellene der foreldre argumenterte ut fra *push* faktorer i Norge. I intervjuene med barna ble bare de positive sidene ved Pakistan trukket frem, og motiver som er tilstede i materialet fra foreldrene - som redsel for kriminalitet i Norge, negative forestillinger om norsk skole, de store skillene mellom hjemmets verdier og storsamfunnet, redsel for fornorskning eller tap av pakistansk identitet - var fraværende hos barna. Dette kan tyde på at foreldrene i liten grad har

formidlet til sine barn hva de finner utrygt i Norge og har forklart flyttingen utelukkende gjennom positive faktorer i Pakistan.[15]

3.2.2 Strukturen i hverdagen

Barna i vårt materiale hadde svært lik hverdag. Det kan ha sammenheng med at de alle gikk på privatskoler og hadde både leksehjelp og koranundervisning på ettermiddagen/kvelden. I tillegg var det kun to av våre informanter som hadde et organisert fritidsopplegg (ridning).

For en 12 år gammel jente ser dagen slik ut: Hun står opp klokken syv. Hun har kort vei til skolen og pleier selv å gå til skolen. Skolen starter kl. 08.00 og varer til 14.00. Etter skolen går hun hjem, spiser og ser litt på tv. Så leker hun litt med sine søsken. Klokka 16.00 kommer privatlæreren og da arbeider de med lekser og ting som har vært vanskelig på skolen frem til kl. 18.00. Etter det kommer en imam hjem og lærer henne å lese Koranen. Noen ganger leser de i en time og andre ganger en halv time. Etter det er det fritid, da spiser hun og sitter litt foran pc'en.

For en gutt på 16 år som går i niende klasse, ser hverdagen slik ut: Han står opp kl. 07.00. Han bor et stykke fra skolen og hentes i en bil sammen med søsken og naboer. Skolen varer fra 08.00 til 13.30. Han blir kjørt hjem rett etter skolen, ber, spiser og ser på tv. Klokka 16.00 kommer en imam som lærer ham å lese Koranen. Han leser kun en halv time. Så har han litt fritid hvor han spiller noen spill og spiser middag. Fra klokka 18.00 til 19.30 kommer en privatlærer. Etterpå er han litt ute med venner eller kjører motorsykkel.

Barnas hverdag er i stor grad strukturert. Forskjeller mellom kjønn er generelt sett lite til stede i vårt materiale, men i fortellinger om fritid er det en klar forskjell. Gutter forteller i større grad om en tur ut enten før eller etter leksearbeidet og koranlesningen, mens jenter forteller at de leker med søsken eller fettere og kusiner innenfor boligområdet. Som vist til under avsnittet nedenfor om fritid, er savnet av fri utelek noe jentene i intervjumaterialet nevner oftere enn guttene. En annen kjønnsforskjell i materialet, er at guttene i større grad savnet et organisert fritidstilbud, som oftest fotball, slik de hadde hatt i Norge.
Barna vurderer hverdagen sin som preget av mer skolearbeid i Pakistan enn i Norge. I Norge var hverdagen i større grad preget av lek. Både jenter og gutter forteller at besøk av venner på

[15] Som vist til i den metodiske innledningen fant vi en overkommunikasjon av barnets vilje og valg i forbindelse med foreldrenes forklaringer på skolegang i Pakistan. Dette gir vi en fortolkning av i kap.2.1. Det samme fenomenet fant vi i noen av intervjuene med barna, men antok da at foreldrene hadde bedt barna understreke at dette var deres egne valg. Av samme grunn som oppgitt i kap.2.1 har vi valgt å ikke vektlegge disse svarene som resultater dersom barna var under 14 år.

ettermiddagen var vanlig i Norge, men er noe de ikke gjør i Pakistan. De fleste forklarer dette med at skolene de går på, ligger et stykke fra der de bor og at nærheten til klassekamerater og nabobarn ikke er den samme i Pakistan. Barna mente også at å besøke hverandre etter skoletid var en norsk skikk.

3.2.3 Skoleerfaringer i Pakistan

Alle barna og ungdommene vi har intervjuet, både i Pakistan og Norge, går eller gikk på forskjellige privatskoler i Pakistan (se 1.3). Hovedvekten av informantene trives i sin skolehverdag (jfr. observasjonene, 1.3). Felles for nesten alle er imidlertid at de syntes det var faglig vanskelig å begynne på skole i Pakistan. Dette forklarer de med at skolenes undervisningsspråk er engelsk og at de ikke kunne lese eller skrive urdu. Svært mange barn forteller at de det første året i Pakistan hadde privattimer i urdu i tillegg til leksehjelp. Det er også et fellestrekk i materialet at barna mener de etter ett år behersket skolen bra, og hadde vendt seg til engelsk som undervisningsspråk og så nytten av dette:" I Norge lærte jeg ikke så mye engelsk. Der var jeg bare flink i norsk. Engelsk er veldig bra, det kan jeg bruke i hele verden. Men her på skolen må vi bruke uniform og det liker jeg ikke. I Norge kunne jeg gå med hva som helst", er en uttalelse fra en 10 år gammel gutt.

Flere av barna viste stolt frem bøkene med kommentarer som *superb, excellent* og *very good* og resultatkortene sine. Noen av barna gjorde det veldig bra på skolen, mens andre igjen lå på et lavere nivå. Vi ble stadig vist diplomer og pokaler knyttet til ulike aktiviteter på skolen; ukas beste elev, penest skrift, høfligste elev, minst fravær i klassen i løpet av en måned osv.

Rundt en fjerdedel av barna mente de fortsatt slet med noen fag etter ett års skolegang, spesielt urdu skriftlig. Over halvparten mente de var flinkere i klassen i Pakistan enn de var i sin norske klasse. Dette forklarte de med at de arbeider mer med skolen enn i Norge, at de har leksehjelp og at konkurransen er større. Flere mente også at foreldrene fulgte mer med på skolearbeidet deres her.

En erfaring svært mange fortalte om, var opplevelsen av å bli plassert i klasser som ikke tilsvarte deres alder. Pga engelskundervisningen og dårlige forkunnskaper i urdu, begynner svært mange norsk-pakistanske barn i en til to klassetrinn lavere enn det de gikk i i Norge. De aller fleste forteller imidlertid at de raskt ble flyttet oppover da de lærte seg bedre engelsk og matte.

Vi spurte barna om forskjeller i erfaringer mellom norsk og pakistansk skolegang. Svært mange trakk frem disiplinen i det pakistanske klasserommet. Mange mente arbeidsdisiplin og ro i timene var et positivt trekk, men at de hadde likt sin norske lærer bedre. Det er forbausende mange barn som har positive minner fra sin barneskolelærer i Norge. At lærerne i Norge var ”snille” og ”venner”, er beskrivelser som går igjen. Savn av læreren er en erfaring mange har som følge av å bytte skole. De husket ofte navnet på læreren sin og synes de hadde bedre kontakt med læreren fordi de hadde samme lærer i flere fag. I Pakistan har elevene forskjellige lærere i alle fag helt fra barneskolen. Like fullt hadde få av barna vi intervjuet, kontakt med læreren eller klassen sin i Norge. Det er kun to jenter som fortalte at de har skrevet brev til læreren og fått svar tilbake.

I barnas fortellinger om faglige forskjeller vektlegges spesielt faget matematikk. Dette mener de er langt mer komplisert i Pakistan. Turer, aktivitetsdager og felles lek er det mindre av i Pakistan og en del barn savner dette. En gutt nevnte spesielt prosjektarbeid som noe han savnet fra den norske skolen.

Noen barn kommer inn på forskjeller i pedagogikken og lærernes arbeidmåter: ” Norsk skole har mer eksempler som gjør det lettere å forstå, jeg husker at større- og mindre-enn-tegnet ble forklart som en krokodillemunn. Det har vi ikke her”, forteller en gutt.

Konkurransesystemet i skolene er også noe barna opplever som en ny og annerledes erfaring. Barna forteller at det i alle fag er lister over hvem som er klassens nummer 1, 2 og 3. Noen barn opplever dette som motiverende til å arbeide hardt med lekser, mens andre sier de synes det ”dumt” og at de er uenig i at man skal ”måle flinkhet”.

Nesten alle barn og unge mente den pakistanske skolegangen var mer fremtidsrettet enn den norske. Valg av yrke og karriere var noe de tenkte mer på i Pakistan enn i Norge. ”I Pakistan går man på skoen for å bli noe, i Norge er det mest for det sosiale”, som en gutt på 16 uttrykte det.

Privatlærer i leksehjelp, er noe barna trekker frem som en positiv skoleerfaring. De husker at foreldrene i liten grad hjalp dem med lekser i Norge. Dersom noe er vanskelig på skolen, kan privatlæreren gå gjennom det en gang til for dem, og han hjelper dem også med pugging før prøver.

Om fritid, boforhold og savn

Som tidligere beskrevet, bor hoveddelen av våre informanter sammen med mor og søsken i Pakistan mens far bor i Norge. Savn av far er en erfaring mange barn snakket om. ”Jeg syntes det var vanskelig at pappa ikke skulle bo med oss hele tiden, men han var ofte og besøkte oss i løpet av ett år. Nå har pappa bestemt at han skal flytte til Pakistan og starte business her og det er jeg veldig glad for. Da blir alt perfekt”, fortalte en jente på 16 år.

De fleste var likevel positive til boforholdene de hadde. Mange delte rom med søsken, men bodde i store hus med flere fettere og kusiner. Svært mange uttrykte glede over å bo sammen med flere enn de hadde gjort i Norge.

Noen få barn i vårt materiale bodde sammen med besteforeldre eller tante/onkel mens begge foreldrene arbeidet i Norge. Her var fortellinger om savn tydeligere enn blant de som bodde med mor. En søskenflokk på fire bodde for eksempel hos sine besteforeldre i Lahore mens begge foreldrene arbeidet i Oslo. Den eldste datteren sier i dag at det alltid var et savn for henne, og hun visste at moren alltid savnet dem. Hun sier videre at hun derfor aldri vil at hennes eget barn skal bo i Pakistan. Det er imidlertid ikke alle som forteller om savn. En jente på 10 år som bor hos sin onkel og flere kusiner og fettere, forteller at hun heller vil bo med dem enn alene med sin mor i Norge (hun er enebarn).

Det er i forbindelse med beskrivelser av fritid at savnet etter Norge synes sterkest. Som tidligere beskrevet er det særlig jenter som beskriver savn av venninner og frihet til å leke ute. ”Vi hadde en klubb som het de engelske rosene og vi pleide å sykle rundt der hvor vi bor og hadde et hemmelig møtested”, forteller eksempelvis en jente på 9 år som savner sitt sosiale liv i Norge. Mange forteller at de har barn å leke med, men at dette ofte er yngre søsken eller slektninger som ikke er akkurat på deres alder. Ved spørsmål om hva en jente på ti år savner fra Norge, svarer hun: ”Jeg like både Norge og Pakistan. I Norge hadde jeg mange venner som jeg kunne gå alene ut og leke med. I Pakistan har jeg stor familie og det hadde jeg ikke i Norge.”

Guttene i materialet har noe større sosialt liv i fritiden, de spiller fotball eller cricket sammen med nabogutter, men også guttene forteller om savn av fritiden i Norge. Svært mange hadde vært medlemmer av fotballklubber i sin bydel i Oslo, og forteller at dette er noe de virkelig savner: ”Det var gøy å spille fotball sammen. Jeg pleide å gå på fotballtrening og det gjorde de tre vennene mine også. Her savner jeg å spille fotball. Jeg spiller noen ganger på skolen men her kan ikke guttene fotballregler de vet for eksempel ikke hva innkast er, forteller en gutt.

Case

Møte med skolen i Pakistan

”Anila” er 14 år og flyttet til Pakistan for ett år siden. Hun bor sammen med mor og tre yngre søsken i et hus med flere slektninger. Anila liker godt sitt boforhold, særlig fordi tanten nettopp har fått tvillinger som Anila passer mye. Hennes eldre bror bor sammen med far i Norge.

Da foreldrene hennes fortalte at de skulle flytte, ble Anila lei seg. Hun trivdes i sin norske klasse der hun hadde en pakistansk jente som var hennes bestevenninne. De snakker ofte sammen på telefon nå, men Anila savner henne veldig.

I Pakistan går Anila i 7.klasse. Dette forklarer hun med at læreren mente 8. klasse, som er hennes alderstrinn, ble for vanskelig for henne. Anila syntes det faglige møte med klassen var vanskelig. Hun strevde med å forstå undervisningen både på grunn av språk og vanskelig matte og science. Det går bedre nå, forteller Anila: ” Urdu, science og engelsk går mye bedre nå men arabisk er vanskelig”, sier hun. Lærerne er ”slemmere enn i Norge”, men det er en hun har god kontakt med. Anila liker imidlertid klassen sin godt. ”Vi er den kuleste klassen på skolen” sier hun. De er bare tretten stykker i klassen og Anila sier hun er god venninne med flere.

Selv om det går bedre med skolearbeidet, føler Anila at hun var en flinkere elev i Norge. Det er på grunn av språket. I klassen hennes er det et konkurransesystem der de klapper for de flinkeste. Det synes Anila er dumt, men hun sier også at ingen erter henne i klassen selv om hun ikke er så flink.

Vi spør hvor Anila helst ville gå på skolen hvis hun fikk velge akkurat nå. Henens svar er Norge. Hun sier hun savner sin venninne så fælt og sin ”skikkelig snille lærer”. Anila er likevel fornøyd med hverdagen sin og hun er stolt over at hun er flinkere enn storebroren sin til å snakke urdu.

Anila har en fremtidsdrøm. Hun vil bli *airhostess*, men tror ikke mamma vil like dette valget. Derfor er det hemmelig.

Flinkere på skolen i Pakistan

”Sadia” har gått på skole i Pakistan i to år. Hun går i 4. klasse på grunn av språkproblemer ved ankomst. I Norge skulle hun ha gått i 7. klasse. Sadia forteller at skolen hadde et eget opplegg for barn som kom fra utlandet, og at hun derfor syntes hun fikk en god start. Dessuten forteller Sadia at hun var nokså dårlig på skolen i Norge. Hun beskriver seg selv som litt treig, særlig etter fjerde klasse. Hun syntes faget natur og miljø, var spesielt vanskelig. Hun mener hun hang etter de andre fordi hun ikke mestret norsk skriftlig. Sadia gikk i barnehage før skolen og snakket flytende norsk, men hun sier hun aldri lærte å skrive ordentlig. Sadia tror også at hun hang etter fordi foreldrene hennes ikke var gode nok i norsk til å hjelpe henne.

Sadia mener hun er en flinkere elev i klassen sin i Pakistan enn hun var i Norge. Det er fordi hun får leksehjelp og fordi urdu er hennes morsmål.

Jeg trives i Pakistan

”Anam” på tolv år har bodd i Pakistan i to år sammen med mor og søsken og går i 6. klasse på en skole i Cantt. Hun forteller at det var vanskelig med *admission* (opptaks-) testen da hun ikke kunne så mye urdu. I den første tiden fikk hun mye hjelp fra en privatlærer som har gjort at hun lærte fort og har tatt igjen sine nye medelever. Hennes favorittfag er matematikk og hun synes hun får gode karakterer på skolen.

I begynnelsen savnet hun noen av vennene sine fra Norge, men nå har hun mange venninner i Pakistan. Hun kjente dessuten en jente på den nye skolen og kom tilfeldigvis i samme klasse som henne.

Anam synes hun lærer mer på skolen i Pakistan, og at det er mange prøver her. Hun vil bli lege. Hun forteller at hun har snakket med sine brødre som har lyst til å bli politi og noe innenfor militæret. Nesten alle søsken bor i Pakistan og derfor trives hun i Pakistan, men hun savner pappa noen ganger og gleder seg veldig når han kommer på besøk. Hun er usikker på hvor lenge hun kommer til å studere i Pakistan og sier at det får mamma bestemme.

Å bo uten mor og far

Vi besøker et søskenpar i en landsby der de bor hos mors foreldre og sin onkel. ”Haron” 13 år og ”Sara” 11 har bodd her i ett år og har foreldre og en lillebror i Norge. Mor jobber på sykehus, far er drosjesjåfør men er sykemeldt. I Oslo gikk Haron i 6. og Sara i 5. klasse da de dro. I Pakistan begynte de begge på et klassetrinn lavere.

Søskenparet blir kjørt til en privatskole i Kharin Cantt. Møte med skolen var preget av overgangen til engelsk som de begge syntes var veldig vanskelig. Begge sier de synes skolen er veldig annerledes enn i Norge. Først og fremst fordi de ikke kjente noen andre barn. Nå er det en gutt i Haron sin klasse som er fra Norge og de har blitt venner. Lærere er strengere og det er mer lekser. De mener at de blir flinkere her, at de lærer mer og de bruker mye mer tid på lekser og skole.

Gjennom intervjuet er det tydelig at ”Sara” gjør det veldig bra på skolen her. Hun var flink i Norge også, men viser oss bøkene sine og har bare kommentarer som superb, excellent og very good. Sara viser spesielt frem en stil hun har skrevet som handler om et minne fra Norge. Den heter ”My Birthday Party”. ”Haron” ser ned og innrømmer at han ikke er like flink, han strever mer med både engelsk og urdu, men liker matte.

Barna kjente bestemoren godt fordi hun hadde vært fem ganger i Norge og de hadde besøkt henne flere ganger. Derfor var det ikke skummelt å skulle bo hos henne. Barna forteller at foreldrene ringer hver dag og kommer på besøk ganske ofte.

For å lære Koranen utenat

”Osman” er 14 år og bor med mor og tre søsken i Pakistan. Han er en pratsom og blid gutt som sier eksplisitt at grunnen til hans skolegang i Pakistan er å lære Koranen utenat. Han mener dette var både hans foreldres og hans eget ønske. Han forklarer at det ”måtte bli nå eller aldri”.

Osman forteller at å lære Koranen utenat er nesten umulig i Norge, fordi man får ikke fri fra vanlig skole. På den skolen han går på i Pakistan er det et spesialtilbud om fritak fra en del vanlige fag slik at tiden kan disponeres til å lære Koranen utenat. Osman sier det er veldig vanskelig, men at han er ferdig med første del og trives godt med livet sitt. Han regner med at han vil være ferdig om halvannet år. Det er flere i Osmans familie som kan Koranen utenat og for Osman er dette en status han vil ha. ”Det er sånn i vår religion at det er bra å lære den utenat”, sier han

For Osman er dette et tydelig avgrenset prosjekt. ”Den dagen, eller den uka jeg kan Koranen, drar jeg hjem til landet mitt”, sier han.

Erfaringer fra en Madrassa

Det er en informant i vårt intervjumateriale som skiller seg ut fra de andre.Han er 20 år og bor i en madrassa (religiøs skole). ”Bilal” har selv, i en alder av 16 år, valgt å flytte fra foreldre og søsken i Norge for å utvikle sine kunnskaper om islam. Bilal er født og oppvokst i Norge og snakker flytende norsk.

Bilal forklarer sitt valg med at han fikk lite informasjon om islam på skolen i Norge og i moskeen. Han sier at de i KRL-faget kun hadde ti sider om islam og at resten var kristendom. Han vil lære om noe som er grunnleggende og som han får bruk for etter døden. Han forteller at islam alltid har vært en viktig del av miljøet hjemme i Norge. Foreldrene rådet han til vente til han var ferdig med tiende klasse, derfor ventet han til da. Han forteller at hans avgjørelse ikke kom som ett sjokk på familien, men hans søsken syntes det var litt rart.

Bilal flyttet til besteforeldrene i Pakistan. Hans onkels sønn anbefalte akkurat denne madrassaen, da han kjente noen som gikk der og da han hadde hørt at de har gutter fra andre land på skolen. Vi spør om det er flere fra Norge som går på skolen. Han sier det bare er han, men at det er gutter fra andre land som Thailand og Malaysia. Men flesteparten er fra ulike steder i Pakistan.

Bilal forteller at utdannelsen følger en prosedyre. De tre første årene har vært rene språkkurs. Han har lært persisk, arabisk, urdu og konsentrert seg om grammatikken. Resten av årene lærer man om betydningen av Koranen og hadith (tradisjonen etter Muhammad). Det er opp til den enkelte om de vil gjøre hifz det vil si lære Koranen utenat. Han har ikke valgt det.

Bilals fremtidsplaner består i å gjøre ferdig denne utdannelsen. Han har fem år igjen. Etter det vil han gifte seg, og reise tilbake til Norge. I Norge har han lyst til arbeide i en moske eller kombinere moskearbeid og vanlig arbeid. Han tror han får bruk for denne utdannelsen. Personlig lærer han mye. For

Bilal er oppholdet på madrassaen først og fremsat grunnet i et religiøst ønske om personlig vekst, men han ser også for seg en karrieremulighet innen religion i Norge.

3.2.4 Språkpraksis, språk og læring

I tråd med det vi har skrevet i prosjektskissen (se vedlegg), ser vi på kunnskap om de pakistansk-norske barnas språkpraksis og språkferdigheter som betydningsfull når vi skal vurdere hvilken innvirkning et lengre skoleopphold i foreldrenes opprinnelsesland har på deres språk- og læringssituasjon. Dette er selvfølgelig først og fremst aktuelt for dem som tenker seg et framtidig utdannings- og yrkesliv i Norge, noe som har vist seg å gjelde for de aller fleste av barna vi har hatt kontakt med. Av særlig interesse har det vært for oss å se i hvilken grad det har vært mulig, og ønskelig, for de pakistansk-norske barna å bruke norsk, i tillegg til urdu, panjabi og engelsk under oppholdet i Pakistan. Vi har i utgangspunktet vurdert det slik at bruk og vedlikehold av norsk har betydning for barnas / ungdommenes videre skolegang i Norge.

Intervjuene har i stor grad dreid seg om barnas språkbruksmønster i Pakistan og Norge, om deres mestring av språk og fag på skolen i Pakistan og Norge, og om hvordan barna generelt opplever forskjellen på skolegang i Pakistan og Norge. I intervjuene med ungdommer som har returnert til Norge, har det også vært vesentlig å få fram deres vurdering av oppholdet i ettertid.

Spørreskjemaet ga faktisk informasjon om alder, fødeland, botid i Norge, botid i Pakistan, eventuell flytting mellom Norge og Pakistan, om barna hadde gått i barnehage og på skole i Norge, og om hvilken skolegang de hadde hatt til nå i Pakistan. Disse spørsmålene har en så faktapreget karakter, at de egner seg mer for skriftlig utfylling, enn som emne for et intervju. Ved å bruke spørreskjema sikrer vi oss dessuten at alle informantene gir samme type informasjon, noe som er lettere å gjennomføre i et standardisert skjema, enn i et halvstrukturert intervju der det blir et poeng i seg sjøl å utforme spørsmål som følger informantenes egne resonnement og tenkemåter. Spørreskjemaet var kun i norskspråklig utgave, og for å garantere at alle informantene skjønte hva de svarte på, assisterte en av oss ved utfylling. Det var noen ganger nødvendig å bruke engelsk for å forklare spørsmålene for informantene, og i enkelte tilfeller også påkrevd å forklare ved hjelp av urdu.

Intervjuene var ment å dekke emner som hadde potensial i seg til å åpne for informantenes refleksjoner og synspunkt, i dialog med intervjueren. I tråd med Kvale (1997:21) vil vi dermed kunne si at våre intervjuer også har karakter av *samtaler.* Mange av samtalene med pakistansk-norske barn og unge er tatt opp med digitalt opptaksutstyr, de er lagret på lydfiler og seinere

transkribert. Transkripsjonen er utført i full tekst når det har vært et poeng å få fram alle sidene ved samhandlingssituasjonen, og utført i kondensert form når det kun har vært viktig å oppsummere informantens svar. For denne rapportens del er det først og fremst *innholdet* i informantenes utsagn vi har fokusert på; vi har derfor ikke vurdert og analysert rent språklige eller samtaleanalytiske trekk ved informantenes språkbruk. Dette er det imidlertid fullt mulig å gjøre ved senere anledninger, med et materiale som er samlet inn og lagret på denne måten.

Språkvansker i 1-2 år i Pakistan

Som vi allerede har slått fast tidligere i rapporten (1.3), befinner langt de fleste barna med tilknytning til Norge seg på privatskoler der engelsk er undervisningsspråket. Noen er på privatskoler der urdu er undervisningsspråket. I samtaler med oss pekte flere skoleledere og lærere på skolene i Pakistan på at barna som kom fra Norge (og utlandet generelt) hadde det tøft på skolen den første tida, fordi de ikke behersket verken urdu skriftlig eller engelsk muntlig og skriftlig godt nok til å følge undervisningen med utbytte (jfr.1.4).

Vi kan også gå ut fra at en del av disse barna fikk denne opplevelsen av ikke å forstå språk og fagstoff for andre gang i sin skolekarriere, i det de startet på skolen i Pakistan. Med referanse til det tidligere forskning har vist oss om språkpraksis i det pakistansk-norske miljøet i Norge (se for eksempel Aarsæther 2004, Østberg 2003), kan vi tenke oss at vi her snakker om barn som har en forhistorie som skolestartere i Norge, med bedre beherskelse av talt urdu/panjabi enn norsk. Slik vet vi at mange av disse barna har strevd med å få grep på det norske språket i begynneropplæringen i den norske grunnskolen. Hvis de i løpet av den perioden de er i ferd med å lære seg norsk godt, la oss si i 3. klasse, flytter til Pakistan for å begynne på skolen, risikerer de å få en lignende opplevelse der, fordi engelsk er opplæringsspråket. Og med henvisning til at ungdommer som har returnert til Norge beskriver det som vanskelig å forholde seg til norsk skole og de kravene til norsk muntlig og skriftlig som stilles der, kan en tenke seg at en del av disse barna / ungdommene møter opplevelsen av ikke å mestre fag og skole for tredje gang, når de gjenopptar skolegangen i Norge, på ungdomstrinnet, eller i videregående opplæring. En av informantene, som har kommet tilbake til Norge etter fire år på skole i Pakistan, uttrykker det på denne måten:

*"Det er problem for elevene når du går fram og tilbake (*mellom Norge og Pakistan*) fordi det er sånn der at da tar det kjempelang tid for å komme i gang med å snakke urdu. Hvis du kommer tilbake etter flere år, da får du problem med norsken ikke sant."*
Gutt, 19, var 11 år og ferdig med femte klasse da han dro til Pakistan for en periode på fire år.

Språkbruksmønster

I det følgende oppsummerer vi barnas rapporter om språklig praksis i hjem, skole og fritid i henholdsvis Norge og Pakistan. Fokus rettes her mot spørsmål om bruk av urdu, panjabi, norsk og engelsk i de ulike sosiale sfærene barna deltar i.

I Norge

Mest urdu i hjemmet i Norge

De fleste av barna svarte at de bare hadde brukt urdu i hjemmet i Norge, men en del av barna svarte at de regelmessig hadde brukt både norsk og urdu hjemme. Svært få av barna sa at de hadde brukt panjabi i hjemmet i Norge. Disse rapporteringene understøtter det vi allerede vet fra annen forskning (se for eksempel Aarsæther 2004, Østberg 2003) om at pakistanske språk, og da særlig urdu, står sterkt i hjemmemiljøet til pakistansk-norske barn i Norge. Samtidig viser de at norsk er til stede som et nummer- to- språk i om lag en tredjedel av hjemmene.

Mest norsk på skolen i Norge

De fleste av barna svarte at de bare hadde brukt norsk på skolen i Norge, mens en del oppga at de hadde brukt både norsk og urdu i skolesfæren. Når det gjaldt fritiden i Norge, svarte de fleste at de hadde brukt både norsk og urdu, mens under halvparten svarte at de bare hadde brukt norsk. Barna er ikke spurt om hvilket språk de syntes de behersket best da de bodde i Norge, men materialet viser oss at norsk har vært daglig brukspråk for alle på skolen, og for mange også i hjemmet og på fritiden. Det er slik dekning for å si at de pakistansk-norske barna i vårt materiale, som har reist fra Norge til Pakistan for å gå på skole, har brukt norsk regelmessig på det tidspunktet de dro ut. Samtidig er det grunnlag for å si at de har vært funksjonelt tospråklige, idet de også daglig har brukt urdu / panjabi i hjemmet og i noen grad på skolen.

I Pakistan

Bruker urdu mest

Kontrasten mellom barnas språkpraksis i Norge og Pakistan er nokså stor, dog ikke uventet. Materialet viser oss at ingen av barna vi samtalte med har ført opp norsk som det mest brukte språket i noen av de sosiale sfærene de deltar i, i tilværelsen i Pakistan. Mens de pakistansk-norske barna, når de rapporterte om språklig praksis i Norge, viste til nokså utstrakt bruk av norsk, i tillegg til urdu, viser barnas rapporter fra dagliglivet i Pakistan, at norsk er marginalisert som språk i denne konteksten. Det er også interessant å legge merke til at den flerspråklige praksisen som karakteriserer barnas rapporter om språkatferd i Norge, avtar under oppholdet i Pakistan. Barnas flerspråklighet uttrykt gjennom daglig bruk av norsk og urdu i Norge, erstattes

av en nærmest enspråklig situasjon, med fokus på urdu, i Pakistan. Samtidig kan en si at flerspråkligheten er ivaretatt gjennom bruken av engelsk, men dette er et språk som i all hovedsak er reservert for undervisningssituasjoner på skolen; engelsk fungerer ikke som daglig brukspråk for de pakistansk-norske barna, verken i hjem eller fritid.

Engelsk i klasserommet

Engelsk ser ut til å være begrenset til skolen, og da særlig til klasserommet. Materialet viser at det er svært få informanter som oppgir at engelsk brukes i hjemmemiljøet. Selv om det offisielt er slik at barna på de engelskspråklige skolene skal snakke engelsk også utenfor klasserommet, viser både våre observasjoner og barnas egne uttalelser at dette ikke er noen absolutt regel. Mange av barna på de engelskspråklige skolene sier at de snakker urdu og noen ganger norsk på skolen, når de er utenfor timene:

Jente (12)

I: Og på skolen da, så er det mest..

In: Engelsk. Vi får ikke lov å snakke urdu, men bare i urdu må vi snakke urdu

I: Ute i friminuttet da?

In: Eh lærerne sier at dere må snakke engelsk, men noen ganger så snakker vi urdu. Jeg snakker engelsk, så sier vennene "Å la være, snakk urdu, vi gidder ikke."
I= intervjuer, In= informant

Behersker urdu best

Langt de fleste av informantene rapporterer også at urdu er det språket de kan best, i tilværelsen i Pakistan. Svært få svarer panjabi, og svært få av informantene sier at de behersker engelsk best. Ingen av barna svarer at de kan norsk best. Dette materialet indikerer, ikke uventet, at det først og fremst er utvikling av kunnskaper og ferdigheter i urdu som finner sted under oppholdet i Pakistan. For de barna som går på engelskspråklige skoler utvikles selvsagt også engelskferdighetene, men det er som sagt svært få av barna som rapporterer at de nå behersker engelsk best. Det er derfor grunnlag for å si at det framfor alt er urdu som er tale- og brukspråket til de pakistansk-norske barna i Pakistan.

Dette er ikke overraskende, tatt i betraktning at barna i det store og hele ferdes i urduspråklige miljø i Pakistan. Det er dessuten i tråd med at foreldrene vektlegger nettopp utvikling av ferdigheter i urdu som et viktig tilleggsmotiv for å søke barna inn på en skole i Pakistan (se kap.

2.1). Det er likevel noe overraskende at norsk ser ut til å være så lite brukt blant barna i Pakistan, sett på bakgrunn av at de pakistansk-norske barna jamt over brukte norsk mye, og sannsynligvis også behersket norsk bra, på det tidspunktet de reiste ut.

Norskferdigheter og norsk som "hemmelig språk"

Selv om vi ovenfor sa at norsk var marginalisert i barnas dagligliv i Pakistan, er norsk imidlertid i begrenset grad til stede, som språk nummer to eller tre; Om lag en tredjedel informantene sier at de bruker norsk hjemme, i tillegg til urdu. I og for seg er ikke dette så veldig ulikt situasjonen i Norge. Reduksjonen i bruk av norsk sammenlignet med livet i Norge, er framfor alt å finne i fravær av norsk i skole- og fritidssituasjoner. En av informantene som har returnert til Norge, og som er en av de få som oppgir at panjabi var dagligspråket i hjemmet, beskriver språkbruksmønsteret sitt i Pakistan på denne måten:

"Snakka panjabi mest i Pakistan. Hjemme og med venner. Urdu og engelsk på skolen. Snakka norsk noen ganger med venner, og hvis det kom besøk fra Norge. Men det var veldig lite da, jeg kunne nesten ingenting da jeg kom tilbake."
Gutt, 19, var 10 år og ferdig med tredje klasse da han dro til Pakistan for en periode på åtte år.

Med tanke på de pakistansk-norske barnas ferdigheter i norsk, var det slik at de fleste av barna med skolegang fra Norge både forsto og produserte norsk tale såpass bra at det var mulig å føre samtaler med dem på norsk. Dette understøtter og supplerer barnas egne rapporteringer om at de har brukt og behersket norsk nokså godt på det tidspunktet de bodde i Norge. For noen av dem som hadde vært lengst i Pakistan, var imidlertid engelsk og urdu /panjabi de eneste mulige samtalespråkene. Dette mener vi likevel ikke utelukkende kan tilskrives lengden på oppholdet i Pakistan. To av dem som ikke snakket norsk, hadde vært i landet i fem år, etter å ha gått på norsk skole til og med 3. klasse. En annen informant, som også hadde bodd i Pakistan i fem år, og hadde to år bak seg på skole i Norge, snakket imidlertid meget godt norsk under samtalen. Her må blant annet individuelle faktorer som identifikasjon med språk, kultur og miljø trekkes inn, samt kontekstfaktorer som hvorvidt norsk er i daglig bruk i barnets omgivelser. I det siste tilfellet viste det seg at den informanten som fortsatt snakket godt norsk etter fem år på pakistansk skole, hadde eldre søsken med lang botid og skoletid i Norge hos seg i Pakistan. I hjemmemiljøet til informanten var derfor norsk i daglig bruk blant barna i familien.

Noen av barna oppga at de brukte norsk i tillegg til urdu eller engelsk på skolen, og det var også informanter som rapporterte at de noen ganger brukte norsk med venner i Pakistan. Men bruken av norsk begrenset seg i disse sammenhengene til de situasjonene barna hadde behov for et "hemmelig språk":

Søskenpar (7 og 9)

I: *Når bruker dere norsk da?*

In: *Norsk? Eh når vi vil prate vår egen xxx når vi vil ha hemmelig så kan vi …*

I: *Ok når dere vil ha noe hemmelig*

In: *Ja*

I: *så eh så snakker dere norsk*

In: *Ja*

I: *Er det på skolen her, eller hjemme, eller?*

In: *Hele tiden*

I: *Mamma og pappa forstår jo masse norsk*

In: *De forstår xxx pappa forstår, men mamma er født her.*

I= intervjuer, In= informanter xxx= uforståelig tale

Gutt (13)

In: *[….] når vi sånn hemmelig språk sånn i klassen.*

I: *Ok hemmelig språk i klassen?*

In: *Ja, vi er fire ifra Norge i klassen. Da snakker vi sånn, norsk som en hemmelig språk.*

Savner å snakke norsk

På spørsmål om de savnet å snakke norsk, var det svært mange av barna som svarte bekreftende. Et svært lite antall barn svarte nei, fordi de ikke ville snakke norsk, mens noen svarte nei fordi de allerede snakket mye norsk i Pakistan. Denne siste gruppen tilhørte et mindretall av informantene, og typisk for dem var at de kom fra familier med flere barn som hadde gått på skolen i Norge. Barna hadde et godt utgangspunkt i norsk da de kom til Pakistan, og de snakket norsk med hverandre hjemme hver dag. Det generelle bildet er altså at et stort flertall av de pakistansk-norske barna synes det er viktig at de praktiserer norsk mens de oppholder seg i Pakistan, og at mange av dem gjerne skulle hatt større muligheter til å gjøre det. Arenaene for å snakke norsk viser seg å være få, også i det pakistansk-norske miljøet i Pakistan. På skolen er bruken av norsk, som vist, begrenset til ”hemmelig språk”, og i hjemmemiljøet er det også noen

ganger vanskelig for de pakistansk-norske barna å få aksept for å bruke norsk. En av informantene som har returnert til Norge, uttrykte seg slik om saken:

"Til å begynne med snakka jeg norsk også hjemme, men da fikk jeg kjeft av moren min fordi hun sa at hvis jeg skulle snakke norsk, så kunne jeg helst vært i Norge, hvorfor skulle jeg ta med det hit?"
Gutt, 19, var 11 år og ferdig med femte klasse da han dro til Pakistan for en periode på fire år.

Hvis vi tar utgangspunkt i at de pakistansk-norske barna sier at de ønsker å snakke mer norsk enn de vanligvis gjør i tilværelsen i Pakistan, er det relevant å knytte et slikt ønske til spørsmål om tilhørighet og identitet, og til barnas og ungdommenes realistiske og pragmatiske tenkning om hvor de kommer til å bo i voksenlivet. De pakistansk-norske barna som reiser til Pakistan på skoleopphold tilhører den såkalte andregenerasjonen av pakistanske innvandrere til Norge, og forskning viser oss (for eksempel Jacobsen 2002, Østberg 2003) at disse barna oppfatter seg selv som *både* pakistanske og norske, og at de konstruerer en sammensatt identitet, bestående av elementer fra så vel norsk som pakistansk kultur og språk. I lys av dette, kan en se de pakistansk-norske barnas ønske om å snakke mer norsk under oppholdet i Pakistan som en konkret manifestasjon av en slik kompleks identitet. Det betyr på den andre siden ikke at disse barna ikke ønsker å lære urdu; det er snarere rimelig å se det slik at barna ønsker å kunne bruke *både* norsk og urdu / panjabi, fordi de også føler tilhørighet til det norske samfunnet, som de vet at de i de aller fleste tilfeller skal tilbake til og ha en framtid i. Denne sammensatte identiteten er det imidlertid ikke så lett å få aksept for i foreldregenerasjonen til de pakistansk-norske barna. Jacobsen (2002:63) viser for eksempel hvordan de muslimske ungdommene i hennes materiale uttrykker at det kan være stor avstand mellom foreldregenerasjonens og de unges tilnærming til livet i Norge. Ungdommene peker for eksempel på at foreldregenerasjonen, med sin oppvekst i opprinnelseslandet, har et helt annet erfaringsgrunnlag enn de unge, og at disse ulike erfaringene kan gjøre det vanskelig for foreldre og ungdommer å kommunisere om hvordan livet skal leves i Norge. Dette kan for eksempel gi seg utslag i at foreldregenerasjonen forventer at de unge skal bli helt pakistanske, sjøl om de vokser opp i Norge.

Vil gjerne ha norsk på skolen i Pakistan

Svært mange av barna var positive til å få en eller annen form for norskopplæring på skolen i Pakistan. Dette understøtter vår antakelse om at barna ser det som svært viktig å få mulighet til å vedlikeholde språket og kontakten med Norge, mens de oppholder seg i foreldrenes opphavsland. Det er også rimelig å se den positive responsen på dette spørsmålet i lys av det vi ovenfor har sagt om pakistansk-norske barns identitetsarbeid, og om å få muligheten til å utvikle så vel den norske som den pakistanske siden av seg.

Også skolelederne på sju av skolene vi besøkte fikk spørsmål om hvordan de stilte seg til at de pakistansk-norske barna fikk anledning til å vedlikeholde og utvikle det norske språket mens de var på skolen i Pakistan. Uten at vi i samtalen kom inn på hvilken form dette eventuelt kunne få, eksempelvis formell opplæring, uformelle samtalegrupper, nettkontakt med skoler i Norge, tilgang på aviser, tidsskrift og bøker fra Norge, var samtlige av skolelederne positive til et slikt forslag. De uttrykte støtte til at de pakistansk-norske barna fikk mulighet for å praktisere mer norsk under oppholdet i Pakistan, fordi de mente dette ville gagne de elevene som skulle returnere til Norge.

3.2.5 Ideer om fremtiden

Felles for nesten alle barna i Pakistan, er at de tenker seg en fremtid i Norge. Barna tror de skal fullføre utdannelsen eller deler av utdannelsen i Pakistan for så å reise tilbake til Norge. Majoriteten av de intervjuede mener de skal fullføre tiende klasse for så å begynne på skolen i Norge. Et mindretall tror de kommer til å fullføre høyere utdannelse i Pakistan og deretter arbeide som lege, advokat eller noe innenfor militæret i Norge. Vi spurte alle barna om hva de ønsket å bli og legeyrket var mest ettertraktet. Spesielt flere jenter ga uttrykk for at de ønsket å bli leger. En fremtid i Norge ble begrunnet med at det er bedre arbeidsmuligheter og at deres opphold i utgangspunktet var midlertidig. Foreldrenes egentlige bosted ble av de fleste barna vurdert å være Norge.

Vi har imidlertid fire barn og unge i vårt datamateriale som ønsker å satse på en karriere i Pakistan. En jente på 17 år som har bodd åtte år i Pakistan ser for eksempel for seg fremtiden i Pakistan der hun ønsker å studere juss og deretter få jobb som advokat. Hun sier at det å ha en høy utdannelse i Pakistan gir status. En grunn til at hun ikke ønsker å flytte tilbake til Norge, er at hun ikke kan språket godt nok og ønsker ikke å mislykkes. En gutt på 13 år forklarer at han vil bli i Pakistan for ”ellers må jeg begynne i første klasse på grunn av språket og alt her ville være uten nytte”.

Når det gjelder vurderinger av muligheter ved tilbakekomst til Norge, kan vi dele svarene inn etter alder: barn under 14 år svarer at de ikke tror det vil bli noe problem å komme tilbake til norsk skole. De mener både at norsk språk er noe de kan godt og ikke kommer til å glemme og at de har lært så mye i Pakistan at alt vil gå bra. Ungdom over 14 år synes å ha et langt mer realistisk bilde av situasjonen. De sier de vet de må gå i mottaksklasse og bruke flere år på å ta igjen sine jevnaldrene. Mange av de eldre barna gruet seg for møte med norsk skolesystem med høye krav til norsk.

Case

I have got an aim

"Danish" er 16 år og vi intervjuer ham på en blanding av engelsk og norsk. Han har gått på en privatskole i Nord-Pakistan i tre år. Han har to søsken som alle har skolegang fra Norge og bor i Norge. Danish forteller at han var svært knyttet til sin onkel i Pakistan, og at denne onkelen en sommerferie viste han forskjellige gode privatskoler. Etter et møte med rektor på en av Pakistans beste skoler, der flere av Pakistans ministre har gått, og med onkelens forsikring om at skolen vil gi ham innpass til en militær karriere, valgte Danish å flytte til Pakistan. Med sine foreldre ble han enig om et halvt års prøvetid for å se om han likte seg. Da han gjorde det, flyttet både mor og far til Lahore. Danish bor på internatskolen, men har fri hver tredje måned og ønsket derfor at Lahore ble deres bosted da mange av elevene på skolen kommer fra denne byen.

Danish forteller at han på skolebesøk med sin onkel fikk et nytt forhold til egen fremtid. I got an aim, sier han, det er å bli pilot. Danish likte seg på skolen i Norge, men han oppfattet den som et sted for det sosiale mer enn for en utdannelse. Nå går han på skolen for sin fremtid som pilot. Nå er det bare fem år med vanlig skole før han kan begynne på pilotopplæringen. Målet er å jobbe i Pakistan Airforce, "because I have studied here and want to work for the country", sier han.

3.2.6 Erfaringer ved tilbakekomst til Norge

Hvordan opplever de pakistansk-norske ungdommene møtet med språk og fag i den norske skolen etter oppholdet i Pakistan? Det er dette spørsmålet vi belyser i det følgende, og vårt datagrunnlag for å redegjøre for disse forholdene er samtaler med barn / unge fra 13 familier som har returnert fra Pakistan. I alle disse familiene var det flere barn og unge med skoleerfaring fra Pakistan, slik at tallet på barn og unge er høyere enn antall familier. I tillegg har vi hatt enkeltintervjuer med tre ungdommer i videregående opplæring, til sammen er det derfor innhentet opplysninger fra 22 barn / unge med skoleerfaring fra Pakistan, som nå befinner seg i en opplæringssituasjon i Norge; noen av dem på mottaksklasse på ungdomstrinnet, andre i videregående opplæring. De aller fleste av informantene har hatt bakgrunn fra Norge før oppholdet i Pakistan, men det er også eksempel på informanter med tilknytning til Norge som er født og oppvokst i Pakistan, og som derfor hadde sitt første møte med den norske skolen som tenåringer.

Sliter med språket, mister to – tre år

I likhet med de barna vi snakket med om språkbruk i Pakistan, bekrefter de unge som har returnert til Norge at de praktiserte lite norsk under oppholdet i Pakistan. Det har ført til at mange av dem har hatt til dels store vansker med å forholde seg til undervisning på norsk ved

tilbakekomst til Norge. En gutt som kom til Norge som 12 åring, uttrykte seg slik: ”Jeg forstår ordene men liksom ikke helt hva oppgaven betyr da”.

Generelt er bildet at mange av barna behersker norsk så dårlig når de kommer tilbake, at de plasseres i mottaksklasser. Flere av informantene viser til at språkproblemene i norsk skriftlig og muntlig har ført til at de mister opptil flere år i utdanningsløpet. Det er således ikke uvanlig at en pakistansk-norsk ungdom som kommer til Norge i slutten av ungdomsskolen blir gående på ekstra grunnskoleopplæring for voksne etter endt ungdomsskole, eventuelt at vedkommende får et år ekstra norskopplæring før han eller hun starter i videregående skole. De tre ungdommene vi har intervjuet fra videregående skole forteller dessuten at de har tatt flere grunnkurs. Som en konsekvens av dette er de flere år eldre enn sine klassekamerater i videregående skole; de befinner seg for eksempel på grunnkurs i en alder av 19 år. En av dem vi snakket med pekte på at han fortsatt hadde problem med norsk, fem år etter at han var kommet tilbake. Det samme gjaldt en annen elev på videregående skole, som nå hadde bodd åtte år i Norge. Følgende uttalelse fra en av samtalene våre gir et lite innblikk i hvordan det kan oppleves å være skoleelev i en pakistansk-norsk, transnasjonal sammenheng:

Det bare #[16] *det bare litt feil at når jeg flytta til Pakistan så kunne jeg ikke engelsk, da mista jeg ett år der og så flytta jeg til Norge jeg # mista jeg ett år, nå er jeg nitten år gammel og er i grunnkurs # ikke sant det er det egentlig jeg syns ikke det er bra. At jeg har mista to år, egentlig så måtte jeg være seksten da ikke sant. […] To år, tre år mista jeg.*

Gutt 19 år i videregående opplæring i Norge. Gikk på skole i Pakistan i åtte år.

Samtidig som informantene trekker fram problem med norskferdighetene, peker de også på at de ofte klarer seg bra i matematikk og engelsk på skolen i Norge. De viser til at undervisningsspråket har vært engelsk i Pakistan, og de sier at de opplever matematikkundervisningen som mer avansert i grunnskolen i Pakistan enn den er i Norge, noe som fører til at de opplever større mestring i matematikkfaget, når de møter den norske skolen (igjen).

Ikke så gode i engelsk likevel?

Innenfor rammene av dette prosjektet har det ikke vært avsatt tid og ressurser til å lage noen omfattende undersøkelse av de returnerte ungdommenes skoleprestasjoner i den norske skolen. Ved siden av informantenes egenrapporter om hvordan de klarer seg i ulike skolefag, har vi kun

[16] # markerer kort pause i talestrømmen.

én faglærerers og kontaktlærers vurderinger å vise til. Dette er således eksempel fra én skolevirkelighet i Norge, som det på ingen måte kan generaliseres ut fra. Samtidig er det vurderinger fra en kvalifisert faglærer i engelsk, med ni års erfaring fra videregående opplæring i en skole med høyt innslag av elever med pakistansk-norsk bakgrunn. Som sådan mener vi disse vurderingene forsvarer sin rett i denne rapporten. Den aktuelle læreren, som altså både fungerer som kontaktlærer for elever som har kommet tilbake fra Pakistan, og som underviser i engelsk i videregående opplæring i Norge, uttaler at elevene er overraskende svake i engelsk, ut fra det man kunne forvente av skolegang på engelsk gjennom flere år. Hun sier at hun for tida har fem elever med denne bakgrunnen, at de aller fleste greier seg bra, men at de presterer rundt gjennomsnittet og at de, sammenligna med elever som har gått i den norske skolen hele tiden, faktisk ligger dårligere an i engelskfaget. Dette gjelder særlig skriftlig engelsk, og spesielt kommer det til uttrykk i oppgaver som krever selvstendig drøfting og refleksjon. Her viser læreren til at elevene med skoleerfaring fra Pakistan sier at de synes denne typen oppgaver er forvirrende, og hun lurer på om det kan tilskrives ulikheter i læringskultur mellom den norske og den pakistanske skolen. Dette er ikke noe vi kan understøtte, eller utdype i denne rapporten, ganske enkelt fordi vi ikke har hatt som forskningsspørsmål å undersøke forskjeller i didaktisk tilnærming mellom den norske og den pakistanske skolen. Det er som sagt heller ikke mulig å generalisere om tilbakekomne pakistansk-norske ungdommers engelskferdigheter ut fra en enkeltlærers utsagn, men det denne lærerens vurderinger viser oss, er at det ikke er automatikk i at pakistansk-norske barn som får undervisning på engelsk på skolen i Pakistan, gjør det godt i engelsk når de kommer tilbake til Norge. Med andre ord: en antakelse om at den pakistanske skolens vektlegging av engelsk gjør det lett for barna å komme tilbake til den norske skolen, gjelder ikke for alle. Dette er et spørsmål som også er avhengig av individuelle faktorer og kontekstuelle faktorer så vel i Pakistan som i Norge.

Kun to barn skulle ønske de aldri hadde gått på skole i Pakistan. De fleste uttrykte mange positive erfaringer, men at de skulle ønske de hadde kommet tidligere tilbake på grunn av språket. Blant de positive sidene som trekkes opp er engelskkunnskaper, urdukunnskaper, kjennskap til slekten, kunnskap om Pakistan og at de føler de hører hjemme i begge landene på en bedre måte enn før. ”Jeg har lært om min kultur og det pakistanske ved meg. Både Norge og Pakistan er en del av meg og ved å bo noen år i Pakistan har jeg blitt kjent med den pakistanske siden av meg og blitt en tryggere person”, sier en gutt på 16 år.

Case

Negative erfaringer

Her presenterer vi et kort utdrag fra et intervju der eldste datter og hovedinformant var 12 år da hun kom tilbake til Norge, nå er hun 17.

Jeg kom først i en mottaksklasse og det var greit, men da jeg begynte borte på ungdomsskolen var jeg helt uten venner, veldig sjenert og skjønte ingenting av skolen

- *Var det vanskelig faglig mener du eller tenker du på norsk spesielt?*
- *Alt var vanskelig. Jeg og søstra mi lærte jo ingenting i Pakistan. Bortsett fra urdu da. Matten der var som på universitetet og vi skjønte nesten ikke hva læreren snakket om. Jeg følte det som om jeg kom fra første klasse til ungdomsskolen da jeg begynte her i Norge. Både jeg og søstra mi følte at vi kom uten noen utdannelse.*
- *Men engelsk da?*
- *Engelsk var veldig hjelp på mottaksklassen. Jeg var jo flinkere enn klassen til å skrive engelsk, men var for sjenert til å snakke. Jeg hadde sånn engelsk aksent som de andre ikke hadde. Jeg var helt utafor helt til 10. klasse. Ingen snakka med meg.*
- *Betyr det at du skulle ønske du aldri hadde vært i Pakistan?*
  Det har vært ingen nytte for oss, meg og søstra mi. Jeg synes det er dumt å bli tatt ut av skolen. Det var faktisk ikke gøy og ikke kunne språk og ha mistet fag. Vi var aldri flinke noe sted, ikke i Norge, ikke i Pakistan

Positive erfaringer

Familien "Ahmed" kom tilbake til Norge for tre år siden. Da hadde de barn i alderen 9, 16 og 17 år og hadde vært i Pakistan i 8 år. Datteren på 9 år kunne noe norsk fordi hennes to eldre brødre ofte snakket norsk med hverandre og hadde lært henne litt. For datteren tok det i underkant av et år å bli del av sitt klassemiljø. Hun beskriver seg selv som veldig sjenert da hun kom tilbake, men fordi frøken hadde snakket til henne på engelsk, hadde hun gjort det bra i de andre fagene enn norsk. "Ikke for å skryte altså, men i dag er jeg faktisk best i klassen", forteller hun om dagens situasjon. Hennes eldre bror på 16 år ble sint på far da han skjønte han måtte begynne i mottaksklasse, derfor fant far ut at det var mulig å gå på engelsklinje på en videregående skole i Oslo. Her går sønnen siste året og trives godt. Den eldste sønnen gikk på en internasjonal linje på en skole i Fredrikstad. I denne familien mener samtlige at skoleoppholdet i Pakistan har vært en positiv erfaring, som i liten grad har gitt negative konsekvenser i møte med Norge.

Høyere utdanning i Norge

Vi besøker en søskenflokk på fire som alle har gått grunnskolen på en engelsk privatskole i Lahore. Fordi de flyttet tilbake til Norge samtidig, har de ulik lengde på utdannelsen fra Pakistan men alle er ferdige med A-levels. Eldste datter har studert medisin i Pakistan. Hun går nå på Rosenhoff med mål om å bli så god i norsk at hun kan ta norsk medisineksamen. Hennes yngre bror går på elektrikerlinje på en videregående skole i Norge. Han kan følge undervisningen og få mye hjelp av elever som oversetter til engelsk. I tillegg følger han et norskkurs. Den nest yngste sønnen går på Universitet i Oslo og er aktiv i Muslimsk

studentersamfunn. Yngste datter, som akkurat ble ferdig med A-levels i Pakistan, jobber for tiden i en kiosk samtidig som hun går på norskundervisning. Søsknene vurderer seg selv som skoleflinke takket være en disiplinert og internasjonal skolegang i Lahore.

Skuffelse i møte med Norge

Kvinnen vi intervjuer er 21 år. Etter at hun som barn hadde gått noen få år i barnehage, bestemte far at mor med barn skulle flytte til Pakistan. Den unge kvinnen mener det var redselen for at barna skulle miste sin pakistanske identitet som var foreldrenes motiv. "De ville vi skulle bli pakistanske", sier hun. Kvinnen beskriver sitt liv i Pakistan som deilig. Hun likte skolen, hadde mange venninner og var veldig sosial. Hun gjorde det bra på videregående skole og planen hennes var medisinutdannelse i en av de store byene. Da foreldrene bestemte at de skulle tilbake til Norge fordi hennes yngre bror etter deres mening trengte noe norsk utdannelse, ble hun sint. Hun forteller at hun som ugift kvinne ikke fikk bli igjen i Pakistan. For henne var tilbakekomsten en skuffelse, både sosialt og faglig. Hun trodde hun med sine A-levels skulle komme rett inn på høgskolen. Isteden strever hun nå med sitt andre året med norskkurs. I tillegg er hun ensom og lengter til Pakistan hver dag. Hun avslutter intervjuet med å si at hun skulle ønske faren hennes aldri hadde hørt om Norge; at han migrerte hit har gjort hennes liv trist.

Hele grunnskolen i Pakistan, tilbake til Norge

Gutt 17 og jente 15, fetter og kusine, flyttet med mødrene til Pakistan før skolealder. Fedrene deres bodde sammen i Norge og forsørget sine familier gjennom jobb her. Informantene kom tilbake et halvt år før intervjuet. Intervjuet foregår på engelsk. Ungdommene forteller at foreldrene mente familien burde bo samlet før de ble så store at de flyttet, derfor er de nå alle tilbake i Norge. Gutten går på Sogn videregående skole i en mottaksklasse, jenta på Hersleb skole i mottaksklasse.

Verken gutten eller jenta synes foreldrenes avgjørelse var negativ. De har positive erfaringer fra Pakistan. Det eneste problemet er at de nå må lære et nytt språk. Faren spøker med dem og forteller at nå vet de hvordan det var for ham å komme til et land uten språk. Jenta er veldig positiv til flyttingen tilbake, hun sier hun elsker lærerne på Hersleb og hun insisterer på å svare på deler av spørsmålene våre på norsk. Hun forteller at hun elsker språk og synes det er gøy å lære norsk. I løpet av et halvt år vil hun nok komme inn på videregående tror hun. Hun og to venninner på Hersleb har lovet hverandre å ikke snakke urdu, men norsk sammen. Gutten er ikke like positiv til egen situasjon. Han synes språk er vanskelig, men han vil likevel heller ha sin fremtid her enn i Pakistan. Han understreker at det har med jobb å gjøre og ikke fordi han ikke likte seg i Pakistan. Fordi han synes språk er vanskelig å lære skulle han ønske han hadde kommet tilbake rundt 12 års alderen, sier han.

Født og oppvokst i Pakistan, tilbake til Norge

Gutt på 19 år er født og oppvokst i Pakistan, men er norsk statsborger. Han har bodd i Kharian sammen med mor, en eldre og yngre bror i 16 år. I løpet av den perioden har han vært ca.tre ganger på ferie i Norge. Han har fullført tiende klasse på en god privatskole. For tre år siden kom han til Norge og begynte da på Sogn videregående skole der det fantes ett tilbud med ett år på norskkurs og det andre året på et forberedende kurs. Nå går han første året på en vanlig videregående skole. Han går i en minoritetsklasse med 16 elever. Det som skiller denne klassen fra de andre er at de har flere norsktimer i uka. Det går seks andre elever med pakistansk bakgrunn i klassen. Noen av elevene har vært i Norge i flere år.

Vi spør om han er glad for kombinasjonen av pakistansk og norsk skolegang. Han svarer at hvis fremtiden skal være Norge, så er det beste å fullføre hele utdannelsen i Norge. Han ville ikke anbefale et slikt opphold til noen foreldre og hvis de velger å ha barna sine på skole i Pakistan bør de ikke være der så lenge som han. Han tror det hadde vært lettere for ham å komme til Norge i tidlig barndomsårene og begynt på grunnskolen. Han tror også et norsktilbud ville vært til stor hjelp for de barna som befinner seg i Pakistan.

3.3 Oppsummering

Vi vil til slutt i dette kapitlet oppsummere barnas og ungdommenes erfaringer i syv punkter.

1. De rapporterer om et faglig vanskelig møte med pakistanske skoler, i hovedsak på grunn av engelsk som undervisningsspråk, men også noe på grunn av uvante læringsformer.
2. De opplever faglig og sosial trivsel først etter ca.ett års skolegang.
3. Barna og ungdommene vurderer de pakistanske skolene som gode, og de sier at de arbeider mer med skolen, og lærer mer, enn i Norge.
4. Den utbredte praksis med privat leksehjelp vurderes som en positiv skoleerfaring.
5. Både gutter og jenter uttrykker at de savner fritid og sosialt liv i Norge, men dette savnet er særlig sterkt hos jentene.
6. Alle barna og ungdommene ønsker mer norskopplæring i Pakistan.
7. De som er kommet tilbake til Norge, uttrykker at de møtte vanskeligheter ved tilbakekomsten, særlig knyttet til tapt utdannelsestid og følelsen av å begynne på nytt.

4. Noen andre lands erfaringer og politikk på dette området

I samtaler med oppdragsgiver for prosjektet ble det også uttrykt et ønske om å kartlegge hva som finnes av rapporter om samme fenomen i andre land. Tilnærmingen til denne underproblemstillingen ble gjort generelt, d.v.s. ikke avgrenset til å gjelde kun pakistanske innvandrerbefolkninger. Ulike land har ulike innvandrerbefolkninger og for å kunne hente inn informasjon om erfaringer og politikk relevant til den overordnete problemstillingen var det nødvendig å ikke avgrense til pakistanske innvandrerbefolkninger.[17]

I *Danmark* har det i 2004 blitt gjennomført to undersøkelser og publisert to rapporter etter initiativ fra den danske regjeringen, en med fokus på omfang og kommunenes håndtering av fenomenet og en med fokus på årsaker. Undersøkelsen gjennomført av Ankestyrelsen for Integrationsministeriet fant at de 50 kommunene som har flest ikke-vestlige innvandrere, til sammen hadde kjennskap til 554 barn som var eller hadde vært på såkalte ”genopdragelsesrejser” siden 2002. Den andre undersøkelsen gjennomført av NIRAS Konsulenterne pekte på ulike typer utenlandsopphold: ”social genopdragelse” som foreldrenes tiltak ved barns kriminalitet, stoffmisbruk eller ”anti-social adfærd” (hevdes å gjelde flest gutter), ”kulturel eller religiøs genopdragelse” der foreldre mener at barna har blitt for danske (hevdes å gjelde flest jenter), ”identitetsdannelse og afklaring af tilhørsforhold” og ” ferie eller familiebesøg” (de to siste gjelder både jenter og gutter). NIRAS Konsulenterne konkluderer med at de to første typene utenlandsopphold kan være mest problematiske for barnets selvtillit og sosiale utvikling, danskkunnskaper, forhold til familien og integrering i Danmark. De to andre typene kan derimot være positive for barnet dersom de ikke varer så lenge at de går ut over barnas skolegang og danskkunnskaper. Disse undersøkelsene er basert på begrenset empiri og kategoriene ble ikke funnet å kunne overføres til materialet samlet inn i vår undersøkelse.

Det ble i tillegg opplyst fra Kontoret for Integrationspolitik, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration at den danske regjeringen nedsatte en tverrdepartemental

[17] Landene som ble undersøkt er Danmark, Sverige, Nederland, Tyskland og Storbritannia. I tillegg ble EU-kommisjonen kontaktet uten resultat. Det ble søkt i bibliotekkataloger i de ulike landene. Dette viste seg svært krevende og ga få resultater. Temaområdet er svært sammensatt og det er vanskelig å komme fram til egnete søkeord. Det ble derfor forsøkt å søke på landenes sentrale myndigheters hjemmesider på Internett. Dette viste seg også vanskelig. Den framgangsmåten som etter hvert viste seg best egnet, men også mest omstendelig, var å kontakte enkeltpersoner hos myndighetene og i forskningsmiljøer. Det viste seg at de fleste kontaktene ikke visste om noen rapporter, statistikk eller informasjon fra sentralt hold i sine land. Vi ble rådet til å kontakte lokale myndigheter på steder med store innvandrerbefolkninger, men tiden tillot ikke dette i særlig grad.

arbeidsgruppe våren 2005 som arbeider med å komme med forslag til en styrket innsats mot "genopdragelsesrejser" og andre utenlandsopphold av lengre varighet og med negative konsekvenser for barnas skolegang og integrering i det danske samfunnet. Rapporten var forventet ferdig i løpet av januar 2006, men er ennå ikke kommet.

Fra *Nederland*, som er det landet der vi har vært i kontakt med flest personer innen forskning og utdanningspolitikk, fikk vi først inntrykk av at dette ikke er noe stort tema.[18] Ingen kunne hjelpe oss med studier eller annen informasjon. Men vi fikk til slutt tilsendt en rapport publisert 1. mai 2006: "Terug naar school: Scholing van allochtone kinderen in het land van oorsprong" (Tilbake til skolen: Innvandrerbarns skolegang i opprinnelseslandet). Denne rapporten ble bestilt av Minister voor Vreemdelingenzaken en Integratie (Ministeriet for innvandrerspørsmål og integrering). Rapporten er levert av det uavhengige, offentlige utnevnte "Adviescommissie voor Vreemdelingenzaken" (Rådet for innvandrerspørsmål). De har benyttet seg av et konsulentbyrå i innsamling av data.

Deres oppdrag bestod i å kartlegge omfanget av utenlandsopphold med skolegang blant barn av innvandrerforeldre, og hvilke grunner foreldre oppgir for å la barna gå på skole i deres opprinnelsesland. De har også undersøkt om antagelsene om at disse oppholdene har negative konsekvenser for barnas integrering i Nederland, stemmer og på hvilke måter dette fenomenet kan bekjempes, dersom det blir funnet negativt for integreringen. Årsaken til at rapporten ble bestilt var at parlamentsmedlemmer ved noen anledninger hadde reist opp en bekymring for konsekvenser av denne typen utenlandsopphold, spesielt i de tyrkiske og marokkanske innvandrerbefolkningene i Nederland.

Informasjon ble hentet inn fra den nederlandske folketrygden (Sociale Verzekeringsbank), utdanningsmyndighetene i noen større og mindre kommuner, enkeltpersoner som jobber med utdanning og folkeregistrering, noen få dybdeintervjuer og gruppesamtaler med representanter for de tyrkiske og marokkanske befolkningene og spørsmål stilt på Internettsider for disse befolkningsgruppene. Eksperter og andre involverte ble også konsultert. For å kunne si noe om utdanningsmessige effekter av denne typen utenlandsopphold ble studier av innvandrerbarns skolesuksess mer generelt konsultert. Her dreier det seg om sammenlikninger av barn som er født i Nederland eller innvandret før fylte seks år og barn som har kommet til Nederland i løpet av skolegangen. Rapporten omfatter også juridiske sider ved saken.

[18] Vi gjør oppmerksom på at en av forskergruppens medlemmer behersker nederlandsk.

Resultatene kan oppsummeres slik:

- *Omfang av utenlandsopphold med skolegang i foreldrenes opprinnelsesland*: Det blir anslått at det årlig dreier seg om noen tusen barn, dvs. mindre enn 1% av innvandrerelevene i Nederland. Dette blir beskrevet som et lite tall som i tillegg er på vei nedover.

- *Grunner for å la barn gå på skole i foreldrenes opprinnelsesland (tyrkiske og marokkanske foreldre):* Ofte har foreldrene flere motiver. Ofte er foreldrene av den mening at undervisningssystemet i Nederland ikke møter deres barns behov. Det oppgis som grunn at undervisning i morsmål og foreldrenes kultur ikke tilbys og at det er for lite disiplin og orden i nederlandske skoler og at dette går ut over den oppmerksomheten som disse barna trenger. Dessuten blir det negative klimaet i Nederland for innvandrere nevnt som en årsak. I tillegg blir barn som ser ut til å ha en negativ sosial utvikling, "sendt tilbake" og noen jenter blir "sendt tilbake" for å ta seg av omsorgsoppgaver i familien.

- *Effekter av disse oppholdene*: Her baserer man seg på andre undersøkelser. Risikoen for dårlige resultater og å ikke fullføre skolegangen blir sett på som større blant barn som har hatt avbrudd med skolegang i utlandet. Men det blir framhevet at det er flere viktige faktorer som spiller inn på resultatene: kvaliteten på utdanningen i utlandet, individuelle forutsetninger (utdanning før reisen og personlighet), alder ved utreise, oppholdets varighet, kontakt med nederlandsk samfunn og språk under oppholdet, foreldrenes sosioøkonomiske status og utdanningsnivå og muligheter for reintegrering i Nederland. Det vises også til fortellinger om positive effekter av utenlandsopphold blant barn i disse gruppene.

Disse typer utenlandsopphold beskrives som en naturlig del av den fasen i innvandringen som de tyrkiske og marokkanske befolkningene er i. De får sterkere røtter i Nederland, men orienterer seg fremdeles sterkt mot opprinnelseslandet. Dessuten nevnes det at det er et allment fenomen i tiden at foreldre bekymrer seg for sine barns manglende videreføring av verdier og normer. Dette er ikke forbeholdt innvandrerforeldre, men karakteriserer et samfunn i rask endring. Det konkluderes med at det ikke er behov for spesielle tiltak for å redusere omfanget av denne typen utenlandsopphold. Til det er antallet for lite i tillegg til å være nedadgående og effektene for mangeartet og individuelle.

Noen forslag til tiltak blir likevel nevnt. De dreier seg om redusering av eventuelle negative effekter av lange utenlandsopphold:

- Det nevnes at foreldrenes oppfatninger om tilbudet til deres barn i nederlandske skoler ikke alltid stemmer med realitetene. Det vises blant annet til at skoler med innvandrerbarn får tilført betydelige ekstra ressurser. Bedre informasjon til foreldrene om dette menes å kunne ha en reduserende effekt på antallet barn som tas ut av skolen grunnet misoppfatninger.

- Barna som oppholder seg i utlandet bør stimuleres til å holde kontakt med det nederlandske samfunnet og språket. Dette burde i våre dager være mulig gjennom Internett.

- Skoler kan stimuleres til å holde kontakt med tidligere elever som befinner seg i utlandet og hjelpe til med å formidle undervisningsmateriale fra nederlandsk læreplan til dem. Skolenes egne elever kunne også dra nytte av kontakten ved å derigjennom få mulighet til å lære om hvordan folk lever i andre land.

- I de tilfellene der det er snakk om tvang eller at barn ikke får skolegang eller skolegang av lav kvalitet i utlandet, bør omsorgsgrupper på de enkelte skolene være ekstra oppmerksomme.
- I de tilfellene der barn ikke klarer å følge undervisning på sitt aldersnivå som følge av utenlandsopphold eller ikke følger vanlig progresjon, bør det få ekstra oppmerksomhet i skolen. De generelle tiltakene som nå gjennomføres for å redusere skolefrafall, må tilbys denne gruppen barn i den utstrekning utenlandsopphold er en risikofaktor for tidlig frafall. ”Tilpasningsklasser” for barn som ikke klarer å følge undervisning på sitt aldersnivå som følge av utenlandsopphold eller ikke følger vanlig progresjon, bør tilbys.

Fra *Sverige* fikk vi opplyst fra Skoleenheten i Utbildnings- och kulturdepartementet at dette temaet ikke vies spesiell oppmerksomhet. Fra samme departement fikk vi opplysninger om et nytt lovforslag under utredning i forbindelse med vår forespørsel: ”Utfärdande av provisoriska pass för barn för direkt resa till Sverige.” Dette forslaget har til hensikt å gjøre det enklere for mindreårige svenske statsborgere som befinner seg ufrivillig i utlandet å vende tilbake til Sverige uten foresattes samtykke. Dette er også tatt med i de danske og nederlandske rapportene. Vårt oppdrag fokuserer ikke på denne typen utenlandsopphold og vil ikke bli kommentert nærmere.

Fra *Tyskland* fikk vi vite fra statistikkbyrået og ministeriet at de ikke har noen informasjon om dette temaet. Det samme gjelder Storbritannia.

Det har innenfor vår tidsramme ikke vært mulig å etterprøve disse opplysningene, og vi ser absolutt behovet for en videre oppfølging av komparative studier mellom lands erfaringer og politikk på dette området.

5. Forslag til tiltak

I mandatet for oppdraget ble vi, som det er redegjort for innledningsvis i rapporten, bedt om å gi noen råd til norske myndigheter på bakgrunn av våre funn. Å gi råd vil i denne sammenheng, slik vi forstår det, bety å fremme noen forslag til tiltak. Som en underliggende forståelse for denne delen av oppdraget ligger det en antakelse om at vi står overfor et problem som det er mulig "å løse" ved noen tiltak iverksatt av norske myndigheter. Når ett av våre viktigste "funn" er at dette fenomenet vi har undersøkt, er av en meget sammensatt og kompleks natur, er det imidlertid tilsvarende vanskelig å fremme enkle tiltak. En annen hovedkonklusjon i vår undersøkelse er at vi står overfor en helt normal del av fenomenet transnasjonalitet. Dette betyr at det ikke først og fremst dreier seg om å løse et problem, men om å forstå en samfunnsutvikling. At denne samfunnsutviklingen også gir noen utfordringer til norske myndigheter, og ikke minst til foreldre og barn som er en del av transnasjonalitetens praksis, er imidlertid klart. Vår undersøkelse viser at foreldrene selv er til dels er klar over at de står overfor en rekke uløselige dilemmaer. De opplever at valgene de foretar, får både positive og negative konsekvenser for dem selv og for deres barn. Den transnasjonale livssituasjonen gir flere muligheter, men har også noen konsekvenser som det ikke alltid er lett å forutse.

Våre råd til norske myndigheter kan oppsummeres i følgende punkter:

1) Vi mener at **mer kunnskap** om fenomenet vil være positivt både for norske myndigheter, ikke minst for norske skolemyndigheter, og for foreldrene. En slik forskningsbasert kunnskap bør formidles til et så bredt spekter av samfunnet som mulig. Dette vil gi foreldrene et bedre grunnlag for å kunne foreta valg om eventuelt å reise tilbake med sine barn eller å prioritere fortsatt skolegang i Norge. Den type kunnskap vil også gi myndighetene et bedre grunnlag for å fatte beslutninger. Det er med andre ord behov for mer kunnskap, både om andre etniske grupper, om praksis i andre land og ikke minst: det er behov for å følge opp det vi har gjort, med studier av hvordan disse barna og unge lykkes i videre studier og yrkeskarriere. Det vil for eksempel være interessant å finne ut om de barna som har hatt et lengre skoleopphold i foreldrenes opprinnelsesland, har en større tilbøyelighet til å vende tilbake til dette landet som voksne eller ikke. På bakgrunn av våre funn anbefaler vi en oppfølgende studie med fokus på noe eldre ungdommer.

2) Vår undersøkelse viser at alle tiltak som kan **stimulere til økt bruk av norsk** under oppholdet i Pakistan vil være av det gode for barna og ungdommene. De bør stimuleres til å videreutvikle den tospråkligheten som de ofte kommer til Pakistan med. Stimulering til bruk av norsk kan skje på mange måter.

- For noen vil ren *norskopplæring* mens de er i Pakistan være et gode. Dette kan skje i regi av de skoler der elevene går, hvis man klarer å få de private skolene til å se nytten av å tilby norsk valgfag, eller det kan skje ved at lokale initiativ, for eksempel av andre norskpakistanere, støttes med midler fra Norge. Det er en forutsetning at den norskundervisning som tilbys i Pakistan er av god faglig kvalitet. Her vil det lett kunne være et marked for ulike aktører og det kan være vanskelig å skille klinten fra hveten. Etter vår mening er det imidlertid positivt at det tas lokale initiativ, og at norske myndigheter ser at denne type norskkopplæring på lang sikt vil kunne ha en positiv virkning i forhold til integrering i Norge ved tilbakekomst. Slik vi ser det, vil transnasjonale livsformer, inkludert en veksling mellom skolegang i Norge og i utlandet, være noe vi må leve med i årene som kommer.
- Utvikling av et *eget nettsted på norsk* for norskpakistansk barn/ungdom vil også kunne stimulere til bruk av norsk. Dette vil være et tiltak mer på barnas og de unges premisser, og vil muligens kunne ha en vel så stor effekt som mer tradisjonell norskopplæring.
- Vi ser også mange ubrukte muligheter i at barna/ungdommene beholdt kontakten med sine gamle *skoler/klasser i Norge*. Svært mange av de barna vi møtte hadde en klar lokal forankring hjemme i Norge, særlig knyttet til skolen sin, men i praksis hadde svært få av dem noen regelmessig kontakt. En slik kontakt er naturligvis ikke mulig eller ønskelig for alle barna.

3) På et institusjonsnivå vil det også være mulig å tenke seg **institusjonsavtaler mellom skoler i Norge og skoler i Pakistan**. Siden disse skolene vi snakker om, er engelskspråklige, vil dette kunne være en del av norske skolers internasjonale nettverk, samtidig som det kan ha en positiv identitetsskapende funksjon for pakistansk-norske elever i Norge og i Pakistan. Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo, har allerede etablert kontakt med grunnskoler i distriktet Gujrat, og tre studenter på allmennlærerutdanningen hadde fire ukers praksis der i januar 2006. Avdelingen ønsker å fortsette å tilby denne type praksis fordi vi tror det vil gi kompetanse for arbeid i den norske grunnskolen.

4) Myndighetene bør **legge forholdene til rette ved tilbakekomst**. Det vil først og fremst si å ha gode overgangsordninger som sikrer at disse barna og ungdommene raskest mulig får utviklet tilstrekkelig norskferdigheter, skriftlig og muntlig, til å klare videre skolegang og studier. På dette punkt har vi registrert en manglende innsikt, særlig blant foreldrene, av hva det faktisk kreves av norskferdigheter for å lykkes i det norske utdanningssystemet. Det er generelt en undervurdering av hva som kreves utover det å kunne forstå og snakke bra norsk.

Selv om de færreste forlot Norge fordi de var misfornøyd med *den norske skolen*, mener vi det er viktig med en selvrefleksjon som innebærer en gjennomtenkning av skolens innhold og arbeidsformer. Dette skjer delvis allerede gjennom Kunnskapsløftet som blant annet har som mål å heve ambisjonsnivået i norsk skole (gjøre oss konkurransedyktige med blant annet skoler i utlandet), men det er også nødvendig å fokusere på minoritetselevers spesielle behov. Anerkjennelse av tospråklighetens betydning ved å tilby morsmålsundervisning, anerkjennelse av kulturelle og religiøse verdier gjennom fag som KRL og samfunnsfag, godt samarbeid med foreldrene – alle slike tiltak synes å bety mye for foreldrenes valg.

5)En positiv **utnyttelse av elevenes realkompetanse** etter oppholdet i Pakistan vil også kunne bedre prosessen rundt tilbakekomsten. Ved å fokusere på hva barna og de unge faktisk har lært gjennom oppholdet i utlandet, vil man kunne stimulere til videre utvikling av tospråklighet, flerkulturell kompetanse og en verdensborgerholdning. Dette er vanlig praksis når det gjelder norske barn som i perioder har opphold i utlandet sammen med sine foreldre, men synes hittil å ha vært vanskeligere i forhold til barn med innvandrerbakgrunn.

Vi håper med denne rapporten å ha fremlagt ny forskningsbasert kunnskap som vil være av betydning for pakistansk-norsk foreldre, barn/ungdommer, andre etniske minoriteter og for norske myndigheter. Ikke minst håper vi at den offentlige debatt om fenomenet (at barn med innvandrerbakgrunn i en periode går på skole i foreldrenes opprinnelsesland), kan komme inn i et mer fruktbart spor. I Norge har dette fenomenet ikke et veldig stort omfang, men det angår likevel mange nok til at det er viktig å ta på alvor. Ikke minst sier fenomenet oss noe om tilhørighetens og utdanningsløpets mange former i dagens verden.

Referanselitteratur

Adviescommissie voor Vreemdelingenzaken, 2006, ”Terug naar school: Scholing van allochtone kinderen in het land van oorsprong”. Den Haag, Nederland.

AED (Academy for Educational Development). Udatert[19]. *Overview of Teacher Education in Pakistan. Performance Gap Analysis and Training Needs Assessment of Teacher Training Institutions.* Islamabad, AED.

AEPAM (Academy of Educational Planning and Management) 2005. *Pakistan School Education Statistics 2003-04.* Islamabad, Ministry of Education.

Ankestyrelsen, 2005, “Ikke-vestlige børns længrevarende udlandsophold”. Ankestyrelsens undersøgelser. København, Danmark.

Ahmed, K. 2005. “Madrassa: Islamic Rejectionism and Terrorism” i *South Asian Journal, no.10, Oct. Dec. 2005.*

Ahmed, S.J. 2003. “Teaching Human Rights”, i: Nayyar, A.H. & Salim, A. *The Subtle Subversion. The State of Curricula and Textbooks in Pakistan.* Islamabad, Sustainable Development Policy Institute.

Alexander, R. 2000. *Culture and Pedagogy. International Comparisons in Primary Education.* Oxford, Blackwell Publishing.

CIET 2005. *Pakistan: the CIET Madaris Report 2005.* Islamabad, CIETcanada.

Dalrymple, W. 2005. “Inside the Madrasas”, i *The New York Review of Books. Vol.52, no.19.* December 2005.

Dawn 2005. “Musharraf pledges more funds for education”, i: *Dawn,* Islamabad, 1.12.2005.

Dzamarija, M.T. 2004. *Norske barn i utlandet. Utvalgte land: Pakistan, Marokko, Tyrkia og Spania.* Statistisk Sentralbyrå. Kongsvinger

Døving, Cora Alexa 2005. *Norsk-pakistanske begravelsesritualer – en migrasjonsstudie*. Ph.d. avhandling, Det historisk-filosofiske fakultet, Universitet i Oslo.

Gardner, K. 1995. *Global Migrants, Local Lives. Travel and Transformation in Rural Bangladesh,* Oxford: Clarendon Press.

Government of Pakistan (GOP) 1998. *National Education Policy 1998-2010.* Islamabad: Minstry of Education.

Harlech-Jones, B. *et al.* 2005. ”Private schooling in the Northern Areas of Pakistan: A decade of rapid expansion”, in: *International Journal of Educational Development, no 25,* 2005.

Human Rights Service (HRS), 2004. *Norske barn i utlandet: Ute av syne, ute av sinn*.

ICG (International Crisis Group) 2004. *Pakistan: Reforming the Education Sector.*

[19] Dokumentet er udatert, men i teksten vises det til hendelser opp til 2002.

Islamabad/Brussel, Asia Report No84

Jacobsen, C. M. 2002. *Tilhørighetens mange former. Unge muslimer i Norge*. Oslo: Unipax

Kvale, S. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.

Lindstad og Fjeldstad 2005. *Av utenlandsk opprinnelse. Nye nordmenn i avisspaltene*. Kristiansand: IJ-forlaget.

Ministry of Education, Policy & Planning Wing 2005. *The State of Education in Pakistan 2004/2005.* March 2005. Islamabad.

Mirza, M.S. *et al.* 1996. *A Study of the Punjab Education foundation's Support for Private Schools.* Lahore, Punjab University.

Nayyar, A.H. & Salim, A. (red.) 2003. *The Subtle Subversion. The State of Curricula and Textbooks in Pakistan.* Islamabad, Sustainable Development Policy Institute.

NIRAS Konsulenterne, 2005. *Undersøgelse af længerevarende udlandsophold blandt børn med ikke-vestlig baggrund*. Århus, Danmark.

Pakistan Development Forum 2005. *Government's Education Reforms & Strategy.* Pakistan Development Forum, April 25-26, 2005.

Storeng, M. 2001. *Giving Learners a Chance. Learner-Centredness in the Reform of Namibian Teaching*. Ph.D. avhandling. Stockholm, Institute of International Education. Stockholm University.

Stortingsmeldingen nr. 49, 2003-2004. *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse,* utgitt av Det kongelige kommunal- og regionaldepartement.

UNESCO 2003. *EFA Global Monitoring Report. Gender and Education for All. The Leap to Equality.* Paris, UNESCO.

Vertovec, S and Cohen, R. 1999. *Migration, Diasporas and Transnationalism*, Cheltenham UK: Edward Elgar publishing Limited.

Østberg, S. 2003. *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo, Universitetsforlaget.

Østberg, S. og F. Aarsæther 2004. *Linkages between Teacher Training in Oslo and primary and secondary schools in Pakistan. Report from a visit to Punjab*, Pakistan, 27.11-8.12.2004 (upublisert)

Aarsæther, F. 2004. *To språk i en tekst. Kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske tiåringer.* Ph.d. avhandling, Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.

Vedlegg

Prosjektbeskrivelse

BARN MED INNVANDRERBAKGRUNN SOM SENDES TIL FORELDRENES OPPRINNELSESLAND FOR Å GÅ PÅ SKOLE.

Begrunnelse for innlevering av anbud

Det er tre grunner til at Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Oslo ønsker å påta seg dette oppdraget. For det første deler vi departementets ønske om å fremskaffe forskningsbasert kunnskap om dette problemområdet. Både av hensyn til det enkelte barn/den enkelte ungdom, av hensyn til læringsmiljøet og læringsutbytte i norsk skole og av hensyn til integreringsprosessen er det viktig å forstå både årsaker til og effekter av at barn sendes til foreldrenes opprinnelsesland for å gå på skole. For det andre er denne problematikken av spesiell interesse for Høgskolen i Oslo, og Avdeling for lærerutdanning i særdeleshet, siden vi utdanner til profesjoner som skal arbeide med barn og voksne på områder der disse problemstillingene er særlig aktuelle. Prosjektet er meget sentralt i det som vektlegges av forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) i Avdelingen for lærerutdanning, men vil også være av interesse for andre profesjonsutdanninger på Høgskolen, for eksempel sosionom- og barnevernsutdanningene. Avdelingen vil særlig vektlegge kontakt og samarbeid med disse utdanningene i forbindelse med en eventuell utvidelse av dette prosjektet.

For det tredje har Avdeling for lærerutdanning et spesifikt forskningsmiljø som allerede har arbeidet med disse og beslektede problemstillinger. Dette er et tverrfaglig forskningsmiljø primært knyttet til masterstudiet i flerkulturell og internasjonal utdanning. Det utlyste prosjektet vil være begynnelsen på et FoU-område som våre forskere ønsker å utvikle, ikke minst ved å knytte framtidige masteroppgaver til utforsking av oppvekst, integrering og grunnopplæring blant barn med innvandrerbakgrunn. Forskningsfeltet 'skolegang i foreldrenes opprinnelsesland ' er av særlig stor interesse fordi det kombinerer masterstudiets to spesialiseringsområder, den norske flerkulturelle skolen og utdanning og utvikling i et internasjonalt perspektiv. Masterstudiet tar hvert år opp ca. 20 studenter, og vi ser for oss at flere av studentene årlig vil kunne skrive oppgaver med relevans for denne saken. Ved å satse på Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo, vil myndighetene derfor kunne legge grunnlaget for en langsiktig satsing på kunnskaps- og kompetanseoppbygging. Særlig med tanke på å legge fram data angående effekter av at barn sendes til utlandet for å gå på skole i gitte perioder, vil det være nødvendig med å fremskaffe data også etter at den utlyste prosjektperioden er over. Forskningsmiljøet ved Avdeling for lærerutdanning vil i dette konkrete prosjektet knytte til seg også en forsker fra Universitetet i Oslo (se omtale nedenfor). Prosjektet vil kunne inngå som en sentral del av Høgskolens store satsing på et avdelingsovergripende FoU-program, Kommunikasjon, læring, oppvekst og kultur (KLOK), der en egen forskningsleder tilsettes før sommerferien.

Prosjektdesign og metodevalg

Vi forholder oss strengt til bakgrunnen for prosjektet og den overordnete problemstillingen slik denne er beskrevet i konkurransegrunnlaget. Vi finner at denne er presis og god i forhold til oppdragets kompleksitet, gitt begrensningen på ni måneder. Vår eneste betenkning knytter seg til ønsket om å studere *effekter* av at barn med pakistansk bakgrunn sendes på skole i foreldrenes opprinnelsesland. For å gjøre dette på en fullgod måte vil det være

nødvendig med et noe mer langsiktig prosjekt. Dette har vi kommentert ovenfor. Vi har også tillatt oss å legge inn et forslag om en begrenset analyse av språkbruksdata fordi dette vil være en viktig faktor i vurderingen av mulige effekter av oppholdet.

Etter vår oppfatning er skolegang i foreldrenes opprinnelsesland ikke et forbigående fenomen, men et vedvarende aspekt ved fenomener som transkulturalisme og transnasjonalisme. Det vil si at både enkeltpersoner og enkelte etniske minoritetsgrupper opprettholder varierende grad av sosial, kulturell og økonomisk tilhørighet og tilknytning til opprinnelseslandene. Nyere forskning fra både Norge og andre europeiske land har dokumentert utvikling av transkulturelle eller plurale identiteter (Østberg 2003; Jacobsen 2002; Døving 2005; Baumann 1996; Fuglerud 2004). Særlig familiemønstrene i mange av innvandrergruppene har som konsekvens at båndene til opprinnelseslandene opprettholdes. Dette viser seg i fenomener som økonomisk ansvar for storfamilien, arrangert ekteskap, omsorg og pleie av gamle og syke, begravelsesskikker m.m. Innenfor alle disse områdene skjer det imidlertid endringer; noe bl.a. endret begravelsespraksis blant pakistanere i Norge vitner om. I økende grad begraves nå avdøde slektninger i Norge i stedet for å sendes tilbake til Pakistan (Døving 2005). Mange av innvandrergruppene er kommet for å bli, men det betyr ikke at alle bånd til opprinnelseslandet er brutt. Hvilke konsekvenser dette har for barn og unge som er født og oppvokst i Norge, har vi foreløpig liten kunnskap om. Prosjektet SiP vil være starten på viktig og samfunnsnyttig kunnskapsproduksjon.

Prosjektdesignet er bygget opp ut fra en forståelse av at problemkomplekset er sammensatt. Vi er på jakt etter så vel push- som pull-faktorer, dvs. det som trekker bort fra Norge og det som lokker i Pakistan. Vi ønsker å ha et blikk for de pedagogiske perspektivene, dvs. skoleforholdene hjemme og ute, sosio-kulturelle forhold (inkludert språkutvikling, familiære forhold, religion etc.) og økonomiske faktorer. Vår kjennskap til feltet tilsier at noen foreldre tar barna med seg av ren nødvendighet, det vil si at de for eksempel føler seg ”tvunget” til å reise til opprinnelseslandet for å pleie syke eller gamle foreldre/svigerforeldre og at de ikke ser andre muligheter enn å ta mindreårige barn med seg, selv om disse har begynt sin skolegang i Norge.

Andre foreldre er misfornøyd med norsk skole. Noen klager over manglende disiplin, andre er kritiske til KRL-faget eller til det de oppfatter som en dårlig moralsk påvirkning. Det er også foreldre som mener at nivået i de pakistanske skolene er bedre enn i Norge uten at de kan påpeke konkrete mangler med det norske skolesystemet. Noen har høye ambisjoner på sine barns vegne. De mener at private skoler i Pakistan, som følger det britiske skolesystemet og har engelsk som opplæringsspråk, automatisk vil åpne veien til studier på anerkjente universiteter i Storbritannia. Foreldre ønsker altså å helgardere seg ved å sikre barna muligheter til et fremtidig liv enten i Norge, i Pakistan eller i Storbritannia. Vi har også møtt foreldre som har tatt barna eller ungdommene med til Pakistan fordi de er skuffet over barnas prestasjoner i norsk skole. Det kan være uklart om de mener dette skyldes skolesystemet eller at barna rett og slett ikke er flinke nok. Det siste kan føre til tap av status i det pakistansk- norske miljøet.

I noen miljøer er det heller ikke uvanlig å høre at et opphold i Pakistan vil være positivt for å bedre ferdighetene i urdu og/eller for å sikre nødvendig kulturell og/eller religiøs kompetanse. Foreldregenerasjonen er redd for at de ikke klarer å sikre barna sine en god islamsk oppdragelse i Norge. Vår hypotese er at det ofte kan være en kombinasjon av disse og andre årsaker til at foreldre velger å sende sine barn, eller å reise sammen med dem, til Pakistan for en periode. Sikker kunnskap om dette vil vi bare få gjennom forskning slik det her er lagt opp til. I tillegg til å kartlegge og forstå noe om foreldrenes beveggrunner, vil det være svært viktig å finne ut hva en slik veksling mellom land og miljøer betyr for barna selv. Hva ønsker de? Hvilke erfaringer gjør de? Heller ikke her forventer vi en type svar, men et variert sett av erfaringer og opplevelser. Ikke minst vil det være av stor viktighet å kunne dokumentere noe om effektene av denne vekslingen mellom skolegang i to så forskjellige skolesystemer som det norske og det pakistanske. Hvordan denne vekslingen mellom Norge og Pakistan oppleves av lærere i den norske skolen, vil også stå sentralt i prosjektet.

Oppdraget går ut på å studere så vel årsaker til, som effekter av, skolegangen i utlandet. Det ønskes både en kartlegging og en kvalitativ analyse, og det ønskes forslag til tiltak. Ikke minst har vi merket oss at det ønskes en analyse av så vel barnas (og de unges) opplevelser, av foreldrenes og av de norske skolenes erfaringer. Ikke minst av hensyn til å få barna og de unge i tale, vil det være viktig å bruke tid på å bygge opp tillit i de aktuelle miljøene. Her har vi en stor fordel ved å innlemme Shazia Ahmed i teamet. Dessuten vil de kontakter som både Sissel Østberg og Cora Alexa Døving har bygget opp i de norsk-pakistanske miljøene i Oslo være til stor nytte.

Det vil være nødvendig å supplere dokumentanalyser med intervjuer av voksenpersoner både i Norge og i Pakistan, uformelle samtaler med barn og voksne i begge landene, observasjon av undervisning og av formelle og uformelle samværsformer mellom elev/lærer og elev/elev i Pakistan, observasjon på andre sosiale arenaer. Hvor mange barn og voksne som skal intervjues, vil være avhengig av de økonomiske rammene for prosjektet og hvor stort omfang som er nødvendig for å få troverdige resultater. På den ene siden er det viktig å etablere kontakter i forskjellige miljøer, basert på både sosio-økonomiske, religiøse og kulturelle kategorier, slik at undersøkelsen kan sies å dekke en viss bredde i forhold til de norsk-pakistanske miljøene i Oslo. På den annen siden vil vi velge ut noen representative case som kan studeres noe mer i dybden. Dette vil være nødvendig for å kunne forstå kompleksiteten i fenomenet og for å kunne trenge bak overflaten av hva som presenteres ved de første møtene.

Forskningsdesignet er utformet som et prosjekt som består av følgende deler:

1. Dokumentanalyser (tidligere rapporter fra Norge, andre nordiske og europeiske land, data om skolesystemet, curriculum m.m)
2. Intervjuer, uformelle samtaler og observasjon blant barn og voksne som vurderer å sende barna på skole i Pakistan (før-utreise-vurderinger)
3. Kartlegging av omfanget i Gujrat (hvor mange barn/unge, på hvilke skoler, hvor lenge osv.)
4. Intervjuer, uformelle samtaler, observasjoner blant norsk-pakistanske barn og foreldre som oppholder seg i Pakistan (på-stedet-erfaringer, utvelgelse av noen case)
5. Intervjuer av skoleledelse og lærere på skoler i Gujrat som har eller har hatt elever med norsk bakgrunn.
6. Intervjuer, uformelle samtaler, observasjoner av barn/unge som er kommet tilbake til Norge (etter-hjemkomst-vurderinger)
7. Intervjuer med skoleledelse og lærere på skoler med norsk-pakistanske barn som har reist til Pakistan og/eller er kommet tilbake fra Pakistan.

I valg av prosjektmedarbeidere har vi bevisst ønsket å bygge opp et team som dekker et bredt spekter av kompetanse. Teamet består derfor av forskere med både pedagogisk, språklig, religionsvitenskapelig og sosialantropologisk kompetanse. At vi foreslår såpass mange involverte gjør at vi er noe mindre sårbare i forhold til å kunne gjennomføre prosjektet innen gjeldende tidsfrister. Slik prosjektet er designet, er det også mulig å skille ut enkelte delprosjekter alt avhengig av de endelige økonomiske rammene. Forskningsdesignet er bredt og sammensatt, men vi har et bevisst forhold til hva som er mulig å gjennomføre innenfor de gitte rammene. Vi har også stor tro på å kombinere Shazia Ahmeds kulturelle og språklige innenfra-kompetanse og de mer erfarne forskernes utenfra-kompetanse. Dette tror vi gjør vårt team spesielt egnet til oppdraget.

Framdriftsplan

15.august 05	Oppstart av prosjektet. Et todagers seminar med alle prosjektmedarbeiderne. Gjennomgang av opplegget, fordeling av oppgaver, diskusjon av metode. Nedsetting av referansegruppe.
15.8 – 15.10	Dokumentanalyser, forberedelse til feltarbeid i Pakistan, søknader om formell tillatelse, kontakt med ambassaden og pakistanske myndigheter, søknad om visum, begynnende oppsøking av aktuelle miljøer i Oslo (Shazia, Marit, Kristin, Alexa)
15.10-15.12	A. Feltarbeid i Pakistan (Shazia og i kortere periode: Marit og/eller Alexa). Kartlegging og begynnende oppsøking av aktuelle miljøer, observasjon og noen intervjuer. Vektlegging av å skape tillit og tilgang til skolene og hjemmene. B. Feltarbeid i Norge (Kristin, Alexa, Marit). Kartlegging og begynnende oppsøking av aktuelle miljøer, observasjon og noen intervjuer. Vektlegging av å skape tillit og tilgang til skolene og hjemmene. C. 1.12-15.12 Språkbruksanalyse i Pakistan (Finn)
15.12-31.12	Ferdigstillelse av underveisrapport (Marit, Alexa, Sissel).
01.01-01.03	A. Fortsatt feltarbeid i Pakistan (Shazia, delvis Marit eller Alexa) B. Fortsatt feltarbeid i Norge (Kristin, Marit, Alexa) C. Språkbruksanalyse i Norge (Finn)
01.03-15.05	To-dagers seminar for hele gruppa. Samlet analyse av materialet. Rapportskriving med tiltaksforslag (Shazia, Alexa, Marit).
15.mai 06	Overlevering av rapport