



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging

Mellom inkludering og ekskludering?

En kvalitativ studie om somaliske barns møte med den norske skolen

—

Atina Kristiansen

Masteroppgave i Samfunnsplanlegging og kulturforståelse -Mai 2016



Forord

Jeg setter med dette punktum for arbeidet med masteroppgaven, det har vært tungt men samtidig veldig lærerikt. Jeg ønsker først og fremst å takke informantene som gjorde prosjektet mulig. Dere er flotte!

Takk til veilederen min, Tone Bleie, som har holdt ut med meg gjennom disse årene. Takk for alle de konstruktive og faglig sterke tilbakemeldingene. Du har vært tøff med meg når det trengtes, men også lyttet og gitt råd i tunge perioder.

Jeg vil videre takke for støtten jeg mottok gjennom masterstipendet fra utdanningsfondet ved Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, UIT Norges arktiske universitet. Tusen takk til forskningsgruppen Sted, makt og mobilitet som innvilget dette. Og ikke minst takk til Anniken Førde som motiverte meg til å ta mastergraden i utgangspunktet, du er et av de mest motiverende personene jeg har møtt.

Mamma og Bæsta. Takk for at dere har vært her for Teddy og meg i disse årene, vi hadde ikke klart oss uten dere. Vi er så heldig som har dere! En spesiell takk til Bæsta som har hjulpet meg med korrektur og språkvask i den siste perioden, jeg er evig takknemlig.

Takk til Isabell for at jeg alltid kan komme til deg. Det har vært uunnværlig å kunne *rømme* hjemmefra for å få en helgs avbrekk og ta en dyptgående drøfting om neglelakk og løsvipper, eller løse verdensproblemer over *ett glass* vin slik bare vi kan!

Teddy, min sin ungen, nå er mamma endelig ferdig med masteroppgaven! I sommer skal vi ha det kjempe gøy, du og jeg. Takk for at du har vært så tålmodig og flink! Fra nå av skal jeg ikke være så opptatt mer, jeg lover. Mamma er kjempe stolt av deg <3

Tromsø, 18 mai 2016

Atina Kristiansen

Innholdsfortegnelse

1	Somaliske barn i den norske skolen	1
1.1	Innledning	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3	Avhandlingens disposisjon	5
2	Metode	6
2.1	Oppgavens design og tema	6
2.2	Valg av problemstilling og avgrensning	6
2.3	Feilslått opprinnelig plan for datainnsamling	8
2.4	To somaliere, to historier og spørsmålet om reliabilitet	10
2.5	Intervjuene	12
2.6	Tidsbruk, opptak og transkribering	13
2.7	Etiske hensyn	14
2.8	Prosess og fortolkende valg for analysen	15
2.9	Oppsummering	16
3	Bakgrunn og statistikk, asyl og innvandring til Norge med spesielt fokus på somaliske barnefamilier	17
3.1	Om asylprosessen	17
3.2	Somaliere i Norge	19
3.2.1	<i>Somaliere som innvandringsgruppe</i>	19
3.2.2	<i>Sosiale kår i Norge</i>	20
3.2.3	<i>Familieliv og barneoppdragelse</i>	23
3.2.4	<i>Barnevern</i>	25
3.2.5	<i>Medias fremstilling av somaliere</i>	26
3.2.6	<i>Muslimere i Somalia og somaliske muslimer Norge</i>	27
3.3	Bakgrunnsinformasjon om Somalia	28
3.3.1	<i>Geografi og landinformasjon</i>	28
3.3.2	<i>Klansystemet</i>	30
3.3.3	<i>Fra koloni til selvstendighet, fra demokratisk valg til militærkupp</i>	30
3.3.4	<i>Barre-regimet; fra progressiv sosialpolitikk til tyranni</i>	31
3.3.5	<i>Borgerkrig og kaos</i>	32
3.3.6	<i>De siste års utvikling</i>	33
3.4	Oppsummering og relevans	34
4	Teoretisk og analytisk rammeverk	35
4.1	Integrering som begrep	35
4.1.1	<i>Segregering</i>	36
4.1.2	<i>Assimilering og Inkludering</i>	37
4.2	Identitet, etnisitet og tilhørighet	38
4.2.1	<i>Identitet</i>	38
4.2.2	<i>Etnisitet</i>	39
4.2.3	<i>Etnisk identitet</i>	40
4.3	Resiliens; bidrag til positive utfall for barn i risiko	42
4.3.1	<i>Begrepsforklaring -tidlig forskning</i>	42
4.3.2	<i>Beskyttende faktorer</i>	43
4.3.3	<i>Økologisk resiliens</i>	44
4.4	Barn og minoritetsstatus	45
4.4.1	<i>Minoritetsbarn som dobbel minoritet</i>	45
4.4.2	<i>Barns romlige steder</i>	46
4.5	Oppsummert	47

5	Relevant forskning om asylbarn og mestringsstrategier	48
5.1	Små barn i asylmottak	48
5.1.1	<i>Uforutsigbarhet</i>	48
5.1.2	<i>Barnebaser</i>	49
5.1.3	<i>Barnehage og STOP modellen</i>	50
5.2	Stigmatisering i skolen og mestringsstrategier	51
5.2.1	<i>Stigmatisering; tre mestringsstrategier</i>	51
5.2.2	<i>Unngåelse</i>	52
5.2.3	<i>Å ha noe å bevise</i>	52
5.2.4	<i>Konfronterende krav</i>	53
5.3	Oppsummert.....	54
6	Axmeds, Bashiirs og Mathildes fortellinger; empiriske data	55
6.1	Intervju med Axmed.....	55
6.1.1	<i>De første årene i Norge</i>	55
6.1.2	<i>Axmed og grunnskolen</i>	56
6.1.3	<i>Axmeds sosiale relasjoner</i>	57
6.1.4	<i>Når ingen har tro på deg; veien videre etter grunnskolen</i>	60
6.1.5	<i>Axmeds forhold til bistand og personers oppriktighet</i>	61
6.1.6	<i>Forholdet til mamma og familien,</i>	62
6.1.7	<i>Refleksjon rundt egen identitet</i>	63
6.2	Intervju med Bashiir.....	64
6.2.1	<i>Veien til Norge og den første tiden</i>	64
6.2.2	<i>Skoletiden</i>	65
6.2.3	<i>Bashiirs åpenhet</i>	66
6.2.4	<i>Videreutdanning og flere utstrakte hender</i>	66
6.2.5	<i>Mamma, søsken og Somalia</i>	67
6.2.6	<i>Bashiir om integrering</i>	68
6.3	Intervju med Mathilde, en IFK lærer	69
6.3.1	<i>Klassen</i>	69
6.3.2	<i>Kunnskapsnivå</i>	70
6.3.3	<i>Sosialt og kulturelt</i>	71
6.3.4	<i>Skole-hjem</i>	72
6.3.5	<i>Progresjon og overføring</i>	73
7	Analyse: Mellom inkludering og ekskludering	75
7.1	Hovedfunn og forskningsspørsmål	75
7.2	Å forstå utgangspunktet	79
7.2.1	<i>Asyl</i>	79
7.2.2	<i>Innføringsklasse</i>	81
7.2.3	<i>Starte på skolen med innvandringsbakgrunn</i>	83
7.3	Skolegang og tilgang på ressurser	84
7.3.1	<i>Faglig mestring</i>	84
7.3.2	<i>Forhold til lærere</i>	85
7.3.3	<i>Tilgang til ressurser</i>	86
7.3.4	<i>Bashiirs blomstring</i>	86
7.4	Sosial livsverden	87
7.4.1	<i>Signifikante andre</i>	87
7.4.2	<i>Tilgang og ekskludering</i>	89
7.4.3	<i>Axmeds vendepunkt</i>	89
7.5	Identifisering av beskyttende faktorer og risiko- og sårbarhetsfaktorer	90
7.5.1	<i>Beskyttende faktorer</i>	90
7.5.2	<i>Risiko og sårbarhetsfaktorer</i>	92
7.5.3	<i>Axmeds skepsis</i>	93

7.6	Integrasjon, tilhørighet og selvidentifisering	95
7.6.1	<i>Syn på seg selv, vurderinger for årsak og sammenheng</i>	95
8	Avsluttende bemerkninger	98
8.1	Skolens rolle og ansvar; en oppsummering	98
8.2	Siste ord	99
	Referanseliste	101

1 Somaliske barn i den norske skolen

1.1 Innledning

I denne studien har jeg undersøkt hvordan somaliske barn og ungdom oppfatter møtet med og tiden i norsk skole, og om skolen imøtekommer slike barns grunnleggende behov. For å utforske denne tematikken har jeg utført dybdeintervjuer med to somaliske unge menn, *Axmed* og *Bashiir* (pseudonym), om deres opplevelser i møtene med en norsk virkelighet, spesielt med asylmottak, innføringsklasse, barneskole, ungdomsskole og videregående. I tillegg har jeg intervjuet læreren for en innføringsklasse. Mitt forskningsmessige inntak til denne studien er primært å beskrive og analysere en erfaringsnær virkelighet der videreformidling og drøfting av historiene til Axmed og Bashiir står helt sentralt. Dermed håper jeg, basert på et samfunnsvitenskapelig bakteppe, å bidra til å skape større forståelse for de samfunnsmessige prosessene barn i deres situasjon møter, og for ansvaret som påhviler samfunnet. Som student på et tverrfaglig samfunnsvitenskapelig fag, har jeg valgt å benytte relevante innsikter fra en rekke fagtradisjoner, som sosiologi, antropologi, psykologi og rettsvitenskap. Det er min hensikt å benytte meg av disse fagenes sentrale innsikter om integrering (i multikulturelle samfunn) og feltene barns rettigheter og minoritet-majoritets relasjoner; i identitet-konstruksjon og forvaltning, etnisitet og resiliens. Med denne flerfaglige tilnærmingen vil jeg forsøke å tegne et nyansert bilde av de erfaringsnære fortellingene til disse ungdommene og plassere disse erfaringene i en større samfunnsmessig kontekst; primært i Norge, men også til en viss grad i forhold til det øst-afrikanske landet disse ungdommene reiste fra som barn.

Barndom har en særegen plass i det norske samfunnet, noe som blant annet kommer fram i Marianne Gullestads antropologiske arbeid i barneforskning (Gullestad 2006). Barns rolle i samfunnet er oppfattet som viktig for den norske identiteten og nasjonalfølelsen (Seeberg, 2009: 47). Norge skal være et godt land å bo i, spesielt for barn. Dette skal blant annet sikres gjennom internasjonale forpliktelser reflektert i norsk lovgivning, etableringen av barneombudet i 1981, lov om foreldre og barn, barnevernsloven, opplæringsloven og ratifiseringen av barnekonvensjonen i 1991 (Høstmælingen, Kjørholdt og Sandberg 2012). I Norge skal alle barn ha de samme rettighetene, uavhengig av etnisitet, kjønn og sosial bakgrunn. Likevel ser man at barn med minoritetsstatus ofte opplever diskriminering i Norge. Blant annet konkluderte FNs barnekomite med følgende om minoritetsbarn i Norge:

” Despite the ongoing measures by the state in this area, the committee is concerned about

the discrimination faced by some children in schools and society on the basis of their religion or ethnic backgrounds” (Høstmælingen, Kjørholdt og Sandberg 2012: s342).

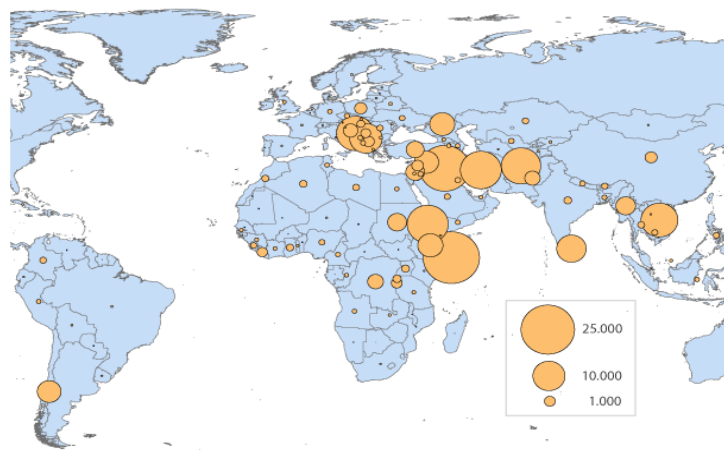
Funnene fra FNs barnekomite fastslo brudd på barnekonvensjonens prinsipp om ikke-diskriminering blant minoritetsbarn både på skolen og i samfunnslivet generelt.

Den norske skolen skal være inkluderende, *en skole for alle*, uavhengig av forskjeller (Utdanningsdirektoratet). Skolens *rolle* i samfunnet pålegger den en helt sentral samfunnsfunksjon som domene for sosialiseringprosesser. I kunnskapsløftet ser man at målet er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringene sammen med andre (Utdanningsdirektoratet). Skolen skal gi adgang til og gjøre den enkelte kvalifisert for produktiv innsats i arbeidslivet. Den skal også fremme demokratiske og moralske verdier. Skolen skal videre fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupperinger med ulike levesett og motvirke fordommer og diskriminering. Som sosialiseringarena blir skolen en helt sentral integreringsarena i samfunnet.

Grunnen til at jeg har valgt å fokusere på somaliere, er først og fremst begrunnet i at denne folkegruppen har vært en av de største ikke-vestlige innvandringsgruppene som har søkt asyl i Tromsø, og Norge generelt, i godt over to ti-år. Langvarig borgerkrig og høyt konfliktnivå, samt perioder med miljø-ødeleggelser, har gjort at det kontinuerlig har kommet nye asylanter, og at de med innvilget asyl forblir i landet. Gruppen er dermed både relevant i dagens multikulturelle situasjon, samtidig som det finnes tilgjengelig data og statistikk over lengre tid. Det somaliske utdanningssystemet brøt sammen under borgerkrigen i 1991, dermed har mange somaliske barn som kommer til Norge lite eller ingen tidligere skolegang. Det kan tenkes at den norske skolen ofte vil oppleves som spesielt vanskelig å klare seg under slike omstendigheter. Videre utmerker somaliere seg ved å komme dårlig ut på levekårsstatistikk, både når det kommer til sysselsetting, barnefattigdom og boforhold (SSB2008, SSB2015). Negativ og ensidig framstilling i media har bidratt til stigmatisering av somaliere i Norge (Integrerings og mangfoldsdirektoratet 2009, Open Society Foundation 2013, Fangen 2008). I forhold til andre innvandringsgrupper kan det se ut som somaliere i større grad enn andre, har fått et *verstingestempel* i norsk presse. En undersøkelse gjort av Ingunn Klepp i 2002 viser at 90 % av medias omtale om somaliske innvandrere i media hadde et negativt fokus på gruppen (Klepp 2002: 7; i Fangen 2006). Ofte ble de fremstilt som vanskelige, konfliktskapende, farlige, kriminelle og ikke-integrerte. Denne stigmatiserings-problematikken kommer jeg tilbake til i kapittel 3.

Feltene innvandring, asyl og integrering har i lang tid vært svært synlige i den offentlige debatten i Norge. Dagens globale situasjon, diskutert i lys av det massemedia ofte omtaler som *flyktningebølgen* og *flyktningkrisen*, gjør denne debatten om mulig enda mer aktuell. Med store grupper av flykninger ved Europas yttergrenser på vandring gjennom Europa, hvor den største grupperingen kommer fra Syria. I følge Globalis var det i 2014 13,5 millioner med behov for humanitær hjelp i forbindelse med Syriakonflikten. 3,883,585 har forlatt landet for å søke asyl i andre land (Globalis a, b). Flyktningregnskapet fra 2015 viser at det er i alt 21,3 millioner mennesker på flukt over landegrenser hvor halvparten er beregnet til å være barn (Flyktningregnskapet 2015). Integrerings- og mangfolds-direktoratets prognoser har predikert at det vil komme 18 000 asylsøkende flykninger til Norge i løpet av 2016, anslagsvis vil 11 000 av disse bli innvilget opphold. For 2017 er det beregnet bosetningsbehov for 21 000 flykninger i Norge (Inkluderings- og mangfoldsdirektoratet). Den største innvandringen til Norge i 2014 var arbeidsinnvandring som tilsvarer 33% av den totale innvandringen til Norge, etter fulgt av 19 % begrunnet flukt, 36% på grunn av familie og 10% grunnet utdanning. 55% er europeiske innvandrere, hvor de fleste er fra Polen, Litauen og Sverige. Somaliere var den største gruppen av flykninger i 2014, på en fjerdeplass av alle innvandrere og totalt var 12 % av innvandrere til Norge fra Afrika (SSB 2014). I 2015 kom det sammenlagt 30 110 asylsøkere til Norge i tidsrommet januar til og med november (SSB 2015). Om lag 50% av disse var fra Syria og Afghanistan, 10 % fra Irak og 10 % fra Eritrea. Alt i alt var det i begynnelsen av 2015 188 000 personer med flyktningbakgrunn i Norge, hvor de fleste var fra Somalia, Irak og Iran.

Flykninger fra 169 land i Norge i 2015



Kilde: Statistisk sentralbyrå.

(SSB 2015)

Kartet er en visualisering som viser antallet flykninger i Norge i 2015 hvor man ser at Somalia, på Afrikas horn, er markert som det landet med det høyeste antall flykninger. Vi kan dermed anta at antall fremmedspråklige barn i norsk skole vil fortsette å øke, jeg vil mene dette betoner relevansen og aktualiteten for denne avhandlingen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I arbeidet med å utvikle designet til dette prosjektet om somaliske barns møte med norsk skole, har jeg forsøkt å begrense tilnærmingen tilstrekkelig til at problemstillingen og forskningsspørsmålene ble forskbare innenfor et masterløp. Samtidig har jeg forsøkt å ikke gjøre designet så snevert at jeg ikke fikk med mye av spørsmålene som jeg vurderte som viktige for oppgaven og interessant som et bidrag til den kumulative kunnskapsutviklingen. Problemstillingen for avhandlingen lyder slik:

” Hvordan oppleves grunnskolen i Tromsø for somaliske barn (sett i retroperspektiv), og hvilke betraktninger har de rundt de eventuelle utfordringene de har møtt? ”

Som sentral sosialiseringsarena som forbereder barna for *innlemmelsen* i den voksne verden, får skolen spesielt betydning for barn med annen språklig og kulturell bakgrunn når det gjelder å kunne ta del i samfunnet med like muligheter som etnisk norske barn. Dette gjelder ikke minst med tanke på mestring av språk og samfunnets mer åpenbare og subtile sosiale koder.

Jeg ønsket at problemstillingen skulle åpne for fortellinger om interaksjon mellom barn og med viktige voksen-personer, og opplevelsen av mestring, eller mangel på sådan, både når det kom til det skolefaglige og det sosiale.

Jeg har utviklet følgende forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen:

1. *” Hvilke betraktninger har somaliske unge om de utfordringene de møtte i den norske skolen? ”*

Dette skulle primært belyses fra informantenes perspektiv gjennom intervjuene med to somaliske unge menn i Tromsø, Axmed og Bashiir.

2. *” Hvilke perspektiver har IFK-lærer til hva som er de generelle utfordringene for barn med innvandringsbakgrunn og annet morsmål i den norske skolen? ”*

Dette skulle besvares gjennom intervju med lærer fra innføringsklasse (IFK), *Mathilde* med hensikt å få hennes tolkning av skolens perspektiv.

Som del av operasjonaliserings-prosessen formulerte jeg følgende tematiske grupper med kjernespmåål for å besvare de overordnede forskningsspåsmålene;

Utgangspunktet:

- Hvordan er asylprosessen lagt opp for barn i Norge?
- Hvordan er det å begynne på skole i Norge for barn med annet morsmål?

Skolegang og tilgang til ressurser

- Hvordan opplevdes de faglige målene på skolen?
- Hvordan var forholdet til lærerne?
- Hvilket (eller hvilke) språk snakkes hjemme?
- Hadde de mulighet for å få hjelp med skolearbeid og lekser?

Sosial livsverden

- Hadde de samme omgangskrets på skolen og på fritiden?
- Hvilke sosiale kjennetegn hadde omgangskretsen?
- Hvilke personer har vært viktig for dem i oppveksten?
- Hvilke sosiale arenaer var tilgjengelig og benyttet?

Resiliens, mestring og personlig vekst

- Hvilke beskyttende faktorer for mestring kan man identifisere sosialt og i miljøet?
- Hvilke risiko- og sårbarhetsfaktorer kan man identifisere sosialt og i miljøet?

Etnisitet, tilhørighet og identitet

- Hva tenker de selv om egen identitet, som somaliere og samtidig som norske statsborgere?

1.3 Avhandlingens disposisjon

I kapittel 1 har jeg introdusert avhandlingens tema og problemstilling, og vil nå gi en kort oversikt av denne avhandlingens disposisjon. I kapittel 2 vil jeg begrunne de metodiske valg jeg har gjort, og beskrive redskapene jeg har benyttet meg av i arbeidet med dette prosjektet. Kapittel 3 er et bakgrunn- og situasjonskapittel som presenterer vesentlig bakgrunnsinformasjon om somaliere i Norge. Kapitlet tar kort for seg asylprosessen, situasjonen til somaliere i Norge med spesielt fokus på barnefamilier, og om situasjonen i Somalia. I kapittel 4 presenteres de sentrale teoretiske begrepene jeg bruker i avhandlingen og det analytiske og teoretiske rammeverket jeg har bygget analysen min på. Relevant forskning som jeg har lagt vekt på presenteres i det påfølgende kapittel 5. I kapittel 6 skal jeg presentere utdrag fra intervjuene med Axmed, Bashiir og Mathilde, og noen av funnene, før jeg presenterer en konsolidert analyse og konklusjon i kapitlene 7 og 8.

2 Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere oppgavens forskningsdesign og gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt og verktøyene jeg har benyttet meg av. Jeg skal begrunne de valgene jeg har tatt i løpet av prosessen.

2.1 Oppgavens design og tema

Dette er en kvalitativ studie om somaliske barns møte med den norske skolen, studien baserer seg på intervju med to somaliske unge menn som begge har kommet til Norge som flykninger som barn, samt intervjuer med lærer i innføringsklasse i Tromsø kommune. Temaet for oppgaven ble valgt ut fra en interesse for integrering. Jeg hadde tidligere skrevet en bacheloroppgave om det segregerte boligtilbudet ”Ørreholmen”, for vanskeligstilte rusmisbrukere i Tromsø, og følte at det ville bli en rød tråd i å skrive om dette temaet (Kristiansen 2014).

Designet jeg valgte kom som følge av en drøfting om hvordan man best mulig kunne produsere data om ungdommens møte med norsk skole. Temaet jeg formulerte var av en slik karakter at det var behov for å opprette kontakt med personer med den relevante erfaringen, for å kunne besvare dem. Dette kunne kanskje til en viss grad blitt besvart gjennom å utføre spørreundersøkelser på skoler, gjennom samtaler med foreldre med mindreårige barn i denne gruppen, eller personer som jobber tett på flykninger. Jeg kunne også valgt å konsentrere meg om et design som åpner opp for en kvantitativ tilnærming hvor jeg fokuserte på hva statistikken kunne fortelle om barn og ungdom med somalisk bakgrunn i Norge. Men det var min beslutning at den innsikt og informasjon jeg ønsket å tilegne meg for denne avhandlingen, måtte komme fra dem det gjaldt. Intervjuer med *dem* det gjaldt ville gi meg muligheten til å gå i dybden og få med informasjon bare informantene satt inne med.

” For å forstå hvordan mennesker tenker og handler og hvorfor det tenker og handler som det gjør, må vi vite hva de tror eller vet, hvordan de ser sin egen situasjon, hva de betrakter som viktig og uviktig i sine liv og hvordan de definerer seg selv som personer” (Grimen 2010: 248)

2.2 Valg av problemstilling og avgrensning

På grunn av masteroppgavens størrelse og tidsbegrensning, foretok jeg noen strategiske valg for å lage en operasjonaliserbar problemstilling. Jeg valgte somaliere som interessegruppe for utvalget mitt, et valg som ble gjort av to grunner. For det første har somaliere vært en stor

innvandringsgruppe i Norge siden borgerkrigen på nittitallet. Det finnes dermed data og tidligere forskning på somaliere som innvandringsgruppe. For det andre er det en gruppe som ofte fremstilles negativt i media, blir fremstilt som generelt dårlig integrerte, noe som kunne indikere at det var en nasjonalitet som hadde vanskeligheter med å tilpasse seg det norske samfunnet. Det virker forskningsmessig interessant å studere hva disse eventuelle tilpasningsutfordringene kunne være. Jeg ønsket å fokusere på en innvandringsgruppe som, med rette eller urette, oppfattes som kulturelt ulik det *typisk norske*. Problemstillingen jeg utviklet er som følgende;

” Hvordan oppleves grunnskolen i Tromsø for somaliske barn (sett i retroperspektiv), og hvilke betraktninger har de rundt de eventuelle utfordringene de har møtt?”

For å gjøre problemstillingen operasjoniserbar delte jeg den opp i to overordnede forskningsspørsmål. Disse skulle representere de to punktene jeg ville se på; somaliske flyktningbarns erfaringer med norsk skole, og hvordan skole imøtekom utfordringen med fremmedspråklige barn.

1. *” Hvilke betraktninger har somaliske unge om de utfordringene de møtte i den norske skolen?”*
2. *” Hvilke perspektiver har IFK-lærer på hva som er de generelle utfordringene for barn med innvandringsbakgrunn og annet morsmål i den norske skolen?”*

Valget med å knytte problemstillingen opp mot skolegang gjorde jeg i den tidlige prosessen da jeg forsøkte å tenke igjennom hvilke sosialiseringarenaer som er størst for barn med innvandringsbakgrunn, og hva som ville være spesielt viktig for et barn som ikke med nødvendighet hadde en *naturlig plass* i det norske samfunnet gjennom for eksempel nasjonal eller etnisk tilhørighet. Det er mange etiske forhold å ta hensyn til når det kommer til å intervju barn. Det er også vanskelig å få tillatelse og tilgang, spesielt barn under 16 år. Selv om jeg fra tidligere har videreutdanning innenfor barnerett, har jeg ingen praktisk kompetanse i intervju med barn. Den eventuelle informasjonen jeg kunne fått ville ikke nødvendigvis vært den type refleksjoner om opplevelser som jeg var ute etter hos informantene. Jeg kom dermed fram til at den beste framgangsmåten ville være åpne intervjuer med noen som hadde vært et *slikt* barn. Slike retrospektive studier er tilbakeskuende, hvor utfallet har inntruffet for de som

er deltagere av studien, og brukes for å etablere årsaksforhold (NKS). Slike intervjuer innebærer at informanten mobiliserer en selektiv hukommelse som gjerne til en viss grad vil være preget av informantens nåværende livssituasjon.

Kriteriene jeg utviklet for somaliske informanter var som følgende;

- Over 18 år
- Født i Somalia av somaliske foreldre
- Kom til Norge som flyktninger i løpet av tidsrommet 1991-1999
- Vært elev ved barneskole og ungdomsskole i Tromsø kommune

Tidsrommet ble bestemt med det grunnlag at de måtte være flyktninger som kom etter borgerkrigens frembrudd, samtidig som jeg ønsket at de skulle ha gått på grunnskolen over flere år; minst deler av barneskolen og hele ungdomsskolen.

Kriterier satt til skole og lærer:

- Erfaring med innføringsprogram (i forhold til valg av skole)
- Erfaring med pedagogisk arbeid med fremmedspråklige barn (i forhold til valg av lærer)

2.3 Feilslått opprinnelig plan for datainnsamling

Opprinnelig var planen å utføre omkring ti intervjuer, hvor det skulle være en blanding av informanter; somaliske unge, somaliske omsorgspersoner og lærere. Dette skulle etter planen utføres ved å bruke en nøkkelinformant som skulle hjelpe meg å komme i kontakt med somaliere. Jeg så for meg at med en slik starthjelp ville jeg raskt komme i kontakt med flere relevante informanter via snøball-metoden (Tansey 2007:770). I tillegg forsøkte jeg å ta kontakt med Somalisk Forening i Tromsø for å komme i kontakt med informanter der, og jeg kontaktet skolene som møtte kriteriene gjennom telefon og e-post.

Nøkkelkontakten var en somalisk ung mann som jeg ved en anledning drøftet temaet med. Vi møttes på en fest hos felles bekjente, hvor det ut på kvelden kom frem at jeg planla å skrive en avhandling om somaliske barn. Han tilbød seg å bli intervjuet og til å fungere som nøkkelinformant i datainnsamlingen min. Nøkkelinformanten, som hadde vært svært positiv til å sette meg i kontakt med andre somaliere, trakk seg fra denne rollen kort tid før

datainnsamlingen etter planen skulle starte. Han begrunnet dette med at mange somaliere ville være skeptiske til å prate med meg, og at det føltes som vanskelig å introdusere meg for dem. Min oppfatning var at informanten (som fortsatt ville være med i studien) var villig til å prate åpent med meg, men ville helst ikke innrømme dette ovenfor andre somaliere. Han fortalte at han ønsket å holde disse to *verdenene* separat for å forhindre kritiske spørsmål fra det somaliske miljøet om *hvorfor* han snakket med meg. Han ville likevel sette meg i kontakt med sin mor for intervju. Men da dette begynte å nærme seg, ble også dette avlyst da moren etter å ha tenkt seg om syntes det ble for vanskelig å skulle snakke med en norsk jente, spesielt på grunn av språklige barrierer. Det samme merket jeg med den andre informanten. Han ville heller ikke sette meg i kontakt med noen, og han advarte meg mot å prate med et knippe navngitte somaliere, i hovedsak jenter. Min forståelse av bakgrunnen for advarselen var at disse var spesielt kritiske og negative til nordmenn. Grunnen til at de vegret seg for å opplyse andre somaliere om mitt prosjekt kan forstås ut fra *deres* syn eller holdning til *meg*, som kanskje på *ett vis* kan oppleves som en representant for *storsamfunnet*.

Over en periode på fire måneder gjorde jeg flere mislykkede forsøk på å komme i kontakt med informanter. Jeg forsøkte å ringe Somalisk Forening på organisasjonens offentlige registrerte mobil-nummer, og sendte tekstmelding med informasjon om hvem jeg var og hva jeg søkte. Det var dessuten overraskende vanskelig å komme i kontakt med de rette personene på skolene. Ofte kom jeg i kontakt med én som måtte drøfte dette med en annen, da jeg ringte tilbake kom jeg ikke i kontakt med samme person igjen. Flere rektorer sa at det var opp til lærerne mens lærerne mente det var opp til rektor. En rektor gikk med på å sende ut informasjonsskriv på mail til sine lærere, men dette resulterte ikke i noen respons. Til slutt fikk jeg likevel klarsignal fra en skole som hadde IFK på barneskolenivå og som resulterte i intervjuer med Mathilde (pseudonym). I etterkant innser jeg at jeg nok hadde en noe naiv forventning til datainnsamlingen. Utfordringer jeg ikke hadde forutsett at skulle bli så vanskelig, noe jeg til en viss grad burde vært mer forberedt på, med tanke på at denne problematikken påpekes i flere forskningsprosjekt knyttet til Somaliere (f. eks Dyrset 2008: 24). Flere lyktes ved å få kontakt med somaliske informanter gjennom skolesystemet (Holm 2011: 130-131, Engvoldsen 2010: 29). Noe jeg utelukket for denne studien, da en slik tilnærming ville satt meg i kontakt med mindreårige elever og foreldre. Årsakene til utfordringene jeg møtte kan delvis forklares med at tilnærmingen min ikke var godt nok tilpasset målgruppene, eller at jeg ikke greide å nå frem med relevansen for prosjektet.

2.4 To somaliere, to historier og spørsmålet om reliabilitet

Etter den planlagte perioden for datainnsamling (Mai-September 2015) satt jeg med to intervjuer fra målgruppen min uten at det så lyst ut for å få flere informanter, selv etter mye innsats. I utgangspunktet utviklet jeg intervjuguidene mine på et ganske generelt nivå, men siden jeg ikke hadde avtale med så mange informanter som planlagt valgte jeg å endre intervjuguiden beregnet på somaliske informanter. Endringene var av en mer dyptgående art, og åpnet opp for et fokus som strakk seg fra perioden før de kom til Norge til nåtid, men fortsatt med hovedfokus på skolegang. Dette er jeg svært glad for at jeg gjorde, da jeg etter disse to intervjuene innså at jeg satt på to svært interessante og ulike fortellinger om møte med Norge og den norske skolen. Intervjuene mine fokuserer i hovedsak på sosialiseringssprosessene på godt og vondt for informantene mine, de rent faglige og pedagogiske aspektene blir delvis utenfor mitt interessefelt. Jeg har med de faglige aspektene også, men dette brukes i hovedsak for å beskrive den sosiale virkningen av mestring eller mangel på mestring.

Studien min, med det empiriske utvalget jeg har for beskrivelse og analyse, gir noen begrensninger i forhold til mulige temaer som kunne vært relevante. For eksempel er informantene mine bare menn. Den informasjonen jeg har om kvinner, er formidlet av informantene, og omhandler i hovedsak deres mødre og omsorgspersoner. Jeg har heller ikke samlet informasjon fra instanser som kunne vært relevante for informasjon om målgruppen informantene tilhørte. Det sies at det minste man kan undersøke i kvalitativ metode er *noe mer enn én person og samtidig noe mindre enn én person* (Aase og Fossåskaret 2010). I kvalitativ metode studerer man samtidig det sosiale systemet rundt aktørene man forsker på, noe som gjør at man også studerer relasjonelle perspektiver; det vil si at man forsker også på aktørens relasjon til andre aktører. En sentral informant kan dermed representere et betydelig antall enheter. Selv om jeg ikke har intervjuet somaliske omsorgspersoner, barnevern og flyktningetjenesten direkte så kan jeg likevel si noe om det gjennom informasjonen fra Axmed og Bashiir. Intervjuer gir innblikk i menneskelige opplevelser sett fra deres ståsted. Ens livsverden er den verden man kjenner og møter i hverdagen. I intervjusituasjoner får man muligheten til å tolke og forstå enkeltpersoners eller en gruppes oppfattelse av begivenheter og situasjoner. Ofte er det positivt å gjennomføre relativt få intervjuer for å kunne konsentrere seg om å gjennom-analysere disse (Brinkmann og Tanggaard 2012). Jeg la dermed fokuset på å utforske dybden i Axmed og Bashiirs livsverdener, framfor å trekke inn slike instansers administrative rutiner og begrunnelser. Det metodiske grepet jeg har valgt for å underbygge

legitimiteten av et såpass lite utvalg, reflekteres i de øvrige kapitlene i bruk av sekundære kilder. Dette omfatter statistikk- og bakgrunnsinformasjon (kapittel 3), teoretiske valg (kapittel 4) og anvendelse av supplerende forskningsprosjektet av andre (kapittel 5). I Marianne Gullestads innflytelsesrike doktoravhandling ”Kitchen Table Society”, undersøkte hun hva arbeiderklasse-husmødre sysselsatte seg med i hverdagen, hvordan de formet livene sine og hvilken betydning selvrespekt og verdighet hadde for dem. Gullestad valgte ut 15 kvinner som hun fulgte over en periode på to år, hovedsakelig gjennom deltagende observasjon, og noen få ustrukturerte intervjuer. Gullestads antropologiske studie av egen kultur og begrensede informantutvalg var noe nytt, og en stor del av målsettingen med studien var ikke å si noe om akkurat disse kvinnene, men å si noe generelt om det å være kvinne i Norge (Grimen 2010: 240-241). Gullestad brukte utvalget som referansepunktet, eller ”*tithe-hull*” inn i et sosialt og kulturelt univers (Gullestad 1984: 46). Avhandlingen har likhets-trekk med mitt arbeid i forhold til spørsmålet om representativitet med små utvalg, og dermed diskusjonen rundt den vitenskapelige statusen til studien. Som nevnt; for å forstå hvorfor folk gjør det de gjør og tenker det de tenker, må vi vite hva de gjør og hva de tenker, hva de mener er viktig og ikke viktig og hvordan de ser seg selv. Dette er Gullestads undersøkelse et godt eksempel på. En kvalitativ studie gir relativt stort spillerom for forskerens dømmekraft og vurderingsevne. Så selv om kvalitative undersøkelser som denne, ikke er generaliserbare i den forstand at studien sier noe generelt om alle de estimert 350 somalierne i Tromsø, så er det heller ikke statistisk representativitet som er poenget i slike undersøkelser (Grimen 2010: 248, Tromsø kommune 2015). Men i stedet kan en oppnå forståelser som skaper sosiologisk representativitet. Gullestad forsøkte å si noe generelt om kvinner i det norske samfunnet ved å skrive troverdige fortellinger om noen kvinners liv. Sosiologisk representativitet krever at vesentlige elementer er gjenkjennbare for andre i samme type situasjon (Grimen 2010). På samme måte forsøker jeg å presentere et noenlunde helhetlig bilde av Axmeds og Bashiirs erfaringer. Dette for å skape en forståelse for *andre* (med andre kulturelle briller) om hvordan livet kan være for et somalisk barn i møte med den norske skolen. Jeg finner dette spesielt viktig for denne målgruppen på bakgrunn av informasjon i kapittel 3, som for eksempel at somaliere virker til å synes at den norske stat ikke forstår hva en somalisk familie trenger (se 3.2.3). I slike studier forsøker man å ta av seg sine egne *kulturelle briller*, å forstå utfra informantenes perspektiv (Aase og Fossåskaret 2010: 54). Dermed er det metodiske grepet jeg anvender for å legitimere fortellingene fokuset på *kontekstuell* kunnskap rundt situasjonen til informantene, somaliere og asylsøkere generelt, presentert kapittel 3,4 og 5 (Aase og

Fossåskaret 2010: 157). Siden idealet om å oppnå samme resultat med lik fremgangsmåte, altså reliabilitet, ofte ikke vil kunne gjennomføres vil dette ofte være uegnet for denne type undersøkelser.

2.5 Intervjuene

Intervjuene med de somaliske mennene skulle holdes på et offentlig bibliotek, på ettermiddagen. Det første intervjuet var i et åpent rom men vi satte oss til side, bak noen bokhyller ved et enslig, tilsidesatt bord og ble dermed ikke forstyrret av andre som var tilstede på biblioteket. I det andre intervjuet hadde informantene ordnet et rom hvor vi kunne oppholdet oss under intervjuet. Dette var en slags data-rom hvor det ble holdt noen form for undervisning på dagtid. Vi fikk sitte uforstyrret gjennom hele intervjuet. Samtlige av intervjuobjektene fikk tildelt et informasjonsskriv i papirform, samt muntlig gjennomgang med informasjon om studien, frivillighet og muligheten for å trekke seg fra studien, dette for å forsikre meg om kravet til informert samtykke (NSD, Vedlegg 1).

Intervjuguidene mine var semistrukturert, det vil si at de var en liste med åpne spørsmål som omfattet temaer jeg, spesielt, ville inn på i løpet av intervjuet (Vedlegg 2, Vedlegg 3). Det var min intensjon å forfølge interessante temaer informantene i målgruppen selv kom inn på, noe jeg bevisst oppfordret til i intervjusituasjonen. Etter intervjuene evaluerte jeg hvordan jeg hadde klart meg som intervjuer, og innholdet i intervjuene ved hjelp av sjekkliste jeg hadde utarbeidet i forkant. Disse gikk i hovedsak ut på å etter-kontrollere hvor vidt jeg hadde fått den informasjonen jeg var ute etter og om intervjuguiden hadde fungert etter hensikten, hvordan informantene hadde fremstått og eventuelle holdninger til studien. Ut fra denne selvevalueringen vurderte jeg at gjennomføringen var relativt vellykket. Dermed fikk jeg raskt mer selvtillit. I det første intervjuet vurderte jeg det slik at informantene opplevdes som åpne og at stemningen under intervjuet var god. Det neste intervjuet gikk også greit, jeg vurderte informantene som svært åpne og villige til å dele detaljerte beskrivelser både på eget initiativ og som respons på mine spørsmål.

Menneskers evne til refleksjon er formet av den sosiale interaksjonen de inngår i (Mindré 2009). Tilgang til aktørens levde erfaringer gjennom beskrivelsen av hvordan de erfarte og opplevde hendelser, og hva de tror, mener, tenker og hvordan de vurderer det selv, er bakgrunn for hvordan jeg tolker informantenes fortellinger om hvordan ting var, hvordan det opplevdes og hvilke betraktninger de har rundt dette. Målet mitt har vært å få aktørens refleksjoner og tolkninger, og på slik måte få tilgang på deltager-perspektivet *innenfra* (Grimen 2010: 246).

Dette gir et annet kunnskapstilfang enn jeg ville fått av noen utenforstående som fortalte meg om somaliere. En fortolkende forståelse av at sosiale handlinger gjøres i sammenheng med aktørers oppfatning av hva som er meningsfullt for dem, ut fra den sosiale konteksten de er i og den virkeligheten de forholder seg til. Målet ble å få tilgang til narrative fortellinger og bygge analysen på de somaliske unges beskrivelse av seg selv og verden rundt dem slik de har opplevd den (Aase og Fossåskaret 2010: 114). I intervjuet med innføringsklasse-lærer Mathilde brukte jeg også en semistrukturert intervjuguide. Men i dette tilfellet var det mer nærliggende å fokusere intervjusituasjon på de temaene jeg ville ha informasjon om. Funksjonen for dette intervjuet skilte seg fra de andre intervjuene, da informasjonen i hovedsak skulle bidra med opplysninger knyttet til skolens rolle i møte med fremmedspråklige barn. I hovedsak var spørsmålene i intervjuguiden av en slik art at de spurte om skolens strategier. Bare ved noen anledninger stilte jeg spørsmål som gikk mer inn på hennes personlige vurderinger som lærer.

2.6 Tidsbruk, opptak og transkribering

Intervjuene med Axmed og Bashiir hadde en varighet på omtrent en og en halv time hver. Intervjuet med Mathilde varte i omtrent femti minutter. Intervjuene med de somaliske informantene ble avsluttet fordi vi var kommet til det som virket som et naturlig punkt å runde av. Intervjuet avtalt med Mathilde var fastsatt tidsmessig, noe jeg hadde tatt hensyn til da jeg satte opp intervjuguiden. Alle informantene delte villig historier knyttet til det jeg spurte om, derfor følte jeg at intervjuene hadde bidratt til interessant informasjon for avhandlingen. Intervjuene opplevdes ikke for korte, eller for lange for den saks skyld. Som personer flest hadde informantene enkelte tema de var spesielt interessert i og ønsket å prate om. Axmed var for eksempel veldig opptatt av hvordan han selv hadde endret seg, noe som var et relevant perspektiv jeg ble å bruke i studien (se f. eks 7.4.3 og 7.6.1). Bashiir var spesielt opptatt av livet etter skolen, arbeidsliv og opplevelser i forbindelse med reiser til Somalia. Noe som bare til en viss grad var relevant for studien. Likevel var det ikke nødvendig med spesielt sterk føring da disse intervjuene i hovedsak ikke var tidsbegrenset og det bidro til at jeg i større grad fikk en anelse om dem som personer. Noe som har beriket mine beskrivelser av dem i denne avhandlingen.

I alle tre intervjuene ble det benyttet lydopptak. Informantene var informert om dette igjennom informasjonsskrivet og ingen av dem uttrykte innsigelser eller ubehag som følge av dette. Etter intervjuene transkriberte jeg materialet fra lydopptakene sammen med notatene

jeg hadde gjort meg i forbindelse med sjekklisterne (Brinkmann og Tanggaard 2010: 34). I transkriberingen av intervjuene med Bashiir og Axmed har det vært viktig for meg å få fram den muntlige fremstillingsformen, for eksempel sosiolekt og *måten* ting ble sagt på. Under transkribering risikerer man at mye informasjon går tapt da man kan overse kroppsspråk, stemmeleie og språklige fenomener som gir mening i interaksjon, men som ikke kommer fram i skriftlig form (Brinkmann og Tanggaard 2010: 34). Med dette som utgangspunkt brukte jeg mye tid på å transkribere intervjuene med Axmed og Bashiir på en måte som bidro til å miste minst mulig verbal og ikke-verbal informasjon. For eksempel var jeg nøye med å få med dialekt, verbale lyder og jeg brukte parenteser for å forklare kroppsspråk når dette var relevant. I intervjuet med Mathilde var det hun sa i utgangspunktet viktigere enn hvordan hun sa det. Intervjuene ble dermed behandlet ganske forskjellig i forhold til tilnærming, informasjon versus dialog som basis for fortolkning. I intervjuene med målgruppen var jeg i større grad opptatt av å identifisere *måten* ting ble sagt på og hva som lå bak dette.

2.7 Etske hensyn

Et av de viktigste etiske hensynene jeg måtte ta stilling til i denne oppgaven, har vært forbundet med anonymitet. Informantene mine deler mye fra livene sine som i utgangspunktet kan være gjenkjennbare. I bruken av materialet har jeg vært nøye med å ikke navngi bydeler og skoler. Dessuten har jeg standhaftig brukt pseudonymer for i størst mulig grad unngå gjenkjennelse.

Jeg søkte om tillatelse for studien den 23.04.2015 hvor jeg beskrev studien og hvordan jeg planla å håndtere sensitive opplysninger. Studien ble av NSD, personvern for forskning, regnet som meldepliktig i forhold til personopplysningslover §31, men ble vurdert til å behandle kravene til personvernloven på tilfredsstillende måte (vedlegg 4). Anonymitet kan likevel være risikofylt i små sosiale systemer (Aase og Fossåskaret 2010). Informantene mine holder til i Tromsø som i utgangspunktet er en relativt liten by med et relativt lite somalisk miljø. Jeg har dermed vært opptatt av måten jeg formidler det som ble sagt i intervjuene. Dette for ikke å skape en negativ fremstilling av informantene mine, eller henge ut noen i arbeidet med dette prosjektet.

Kommunikasjonen mellom meg som norsk forsker, og informantene gikk etter min oppfatning bra. Jeg antar det var positivt at jeg ikke opplevdes av dem som en autoritet, faktorer som at jeg, en relativt fysisk liten kvinne, mer eller mindre jevn gammel med informantene, i en liten by hvor man ofte har en viss kjennskap til hverandre, kan ha bidratt til

dette. Det var min forberedte fremgangsmåte å være ydmyk i intervjusituasjonen. Dette for ikke å gi opplevelsen av at jeg møtte dem med forutinntatte holdninger om deres liv, eller hadde noen klar formening om *hvem de var*. Strategien gikk ut på å kombinere det å lytte med en dialogisk tilnærming. Jeg opplevde at jeg oppnådde tillit fra informantene.

2.8 Prosess og fortolkende valg for analysen

Å analysere er å dele noe opp i mindre deler (Brinkmann og Tanggang 2010). For å være mer presis kan man si at informasjonen analyseres ved å brytes opp på bestemte måter, og syntetiseres ved å sette det i sammen igjen til konstruerte data. Dette er et metodisk og prosessuelt grep for å oppdage og tolke den underliggende meningen, og sammenhengene i de informasjons-bitene man har fått tilgang til. En konsekvens av slike konstruerte data er at de vil være påvirket av min, forskerens, forståelse og tolkning av betydningen av hendelser, situasjoner og sammenhenger (Aase og Fossåskaret 2010). I slike tilfeller er det relevant å anvende *hermeneutikk* som sier noe om forholdet mellom forståelsen mellom spørsmål, svar og kontekst (Krogh et al. 2003), for eksempel min oppfatning av mine informanternes oppfatning om seg selv og meg. *Dobbel hermeneutikk* innebærer at forskeren rekonstruerer aktørers oppfatning fra det erfaringsnære til det erfaringsfjerne forskbare (Gilje og Grimen 2009). En slik to-steps prosedyre innbefatter tolkningen av virkeligheten (Aase og Fossåskaret 2010). I den type personlige intervjuer jeg gjennomførte med Bashiir og Axmed ble det viktig å være klar over min oppfatning av dem og deres verden, og heller forsøke å avdekke og tolke deres perspektiv og virkelighet. I informantenes egne kategorisering av seg selv, for eksempel, ba jeg dem om å reflektere over betydningen av *integrering*. Spørsmålet hadde to formål, på den ene siden anså jeg det interessant å kartlegge hva de la i dette begrepet, som i dag ikke lenger kan forstås som en *rent* akademisk eller politisk betegnelse, men som benyttes løst både på folkemunne og i media. Det andre formålet var for å få tilgang på deres tolkning på identitet, etnisitet og tilhørighet som somaliere i Norge.

Selv før jeg startet en systematisk analyse av intervjuene, var det allerede klart at det utspant seg to svært ulike narrativer om mestring i materialet mitt. Dermed ble det raskt en prioritet å lete etter evidens for resiliens gjennom å identifisere eventuelle beskyttende faktorer og risiko- og sårbarhets-faktorer når jeg skulle starte det analytiske arbeidet. Hvilke forskjeller fant man hos Axmed kontra Bashiir? For å sammenligne utviklet jeg skjemaer som verktøy for arbeidet med å strukturere og kategorisere funnene (Vedlegg 5, Vedlegg 6). I perioder har

arbeidet med masteroppgaven opplevdes som kaotisk, med mange *løse tråder* jeg ikke har følt at jeg har klart å *nøste opp*. Frykten for at den vitenskapelige tyngden i funnene mine ikke skal holde, eller avfeies som individuelle forskjeller mellom to aktører, har fulgt meg gjennom store deler av det analytiske arbeidet. De analytiske grepene jeg har tatt i forhold til dette, som jeg tidligere i dette kapitlet har vært inne på, har vært å knytte analysen opp mot et større *bakgrunnstepp*e, med grunnlag basert på andres forskning og teorier som kan bidra til å legitimere mine egne funn og analyse. Videre har jeg fokusert på å sette sammen et kronologisk biografisk materiale hos informantene for å kunne plassere dem og oppdage tendenser på hvordan de fremstiller seg og hvordan de handler. Slike datakategorier kan si noe om likheter og ulikheter mellom informantene mine, informasjon om nettverkene deres og trekk ved situasjonen til denne innvandringsgruppen generelt. Bidraget mitt er ikke ment for å generalisere somaliere i Tromsø eller Norge som innvandringsgruppe. Mitt bidrag er heller et forsøk på å belyse og skape en plattform for forståelse for to ulike utfall i sammenheng med to ulike scenarier for somaliske barns møte med den norske skolen som institusjonell arena som kontekst. I det analytiske arbeidet med data fra intervjuet med Mathilde var det i mindre grad interessant å få frem hennes personlige egnethet som lærer for barn med fremmedspråklig bakgrunn, da dette perspektivet var mer interessant å innhente gjennom Axmed og Bashiirs fortellinger om samhandling med sine lærere. Formålet med denne data-kategorien var i større grad å bidra med grunnleggende informasjon om erfaring og praksis i skolen. Analysen følger de tematiske kjerne-spørsmålene jeg utviklet for å besvare de overordnende forskningsspørsmålene presentert i del-kapittel 1.2. Disse har jeg også brukt som hjelpemiddel for strukturen i analysen.

2.9 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort for å besvare avhandlingens tema og problemstilling. I det følgende kapittel 3 skal jeg presentere informasjon om sosioøkonomisk bakgrunn og statistikk som jeg mener er nødvendig for å få fram den samfunnsmessige konteksten som er relevant for å tolke de somaliske informantenes fortellinger.

3 Bakgrunn og statistikk, asyl og innvandring til Norge med spesielt fokus på somaliske barnefamilier

I dette kapitlet har jeg valgt å starte med å drøfte organiseringen av asylanter i Norge. Jeg mener at dette er viktig å få med for å etablere et tydelig bilde av situasjonen og erfaringen barn i samme situasjon som informantene mine har vært i. Deretter vil jeg diskutere somaliere som innvandringsgruppe generelt, og barnefamilier spesielt. Kapitlet rundes av med en kort beskrivelse av den historiske konteksten som fremprovoserte migrasjonsbehovet for somaliske statsborgere fra tidlig på 1900-tallet fram til i dag.

3.1 Om asylprosessen

For å søke asyl i Norge søker man i henhold til § 28 i Utlendingsloven ”Oppholdstillatelse for utlendinger som trenger beskyttelse” (UDI-regelverk). Det vil si at man søker asyl på grunnlag av at man;

”... har en velgrunnet frykt for forfølgelse på grunn av etnisitet, avstamning, hudfarge, religion, nasjonalitet, medlemskap i en spesiell sosial gruppe eller på grunn av politisk oppfatning, og er ute av stand til, eller på grunn av slik frykt er uvillig til, å påberope seg sitt hjemlands beskyttelse.”

Det står videre i loven at en utlending som anerkjennes av § 28, første ledd har rett til asyl. I vurderingen av denne rettigheten skal det også tas hensyn til om søkeren er et barn. UDI skiller ulike mottak i følgende kategorier; *Ankomst-transittmottak, transittmottak og ordinære mottak*. På grunn av den store pågangen av flykninger gjennom Europa ble det i 2016 etablert en ny ordning, såkalt *ankomstsenter*, som tilbyr en samordnet registrering av asylsøkere (UDI 1).

Ved ankomst vil asylsøker bli henvist til enten ankomsttransittmottak eller ankomstsenter, hvor de vil bli frem til der er gjennomført tuberkuloseundersøkelse og helseundersøkelse. Fra NOAS, Norsk organisasjon for asylsøkere, blir det gitt ut informasjon om hva de kan forvente i asylprosessen. Grunnen til at man utfører tuberkulosestest er at man antar, ifølge beregninger fra verdens helseorganisasjon, WHO, at en tredjedel av verdens befolkning har aktiv eller latent tuberkulose. Forekomsten vil være størst i de land hvor helsevesenet over lengere tid har vært brutt ned, som for eksempel i land med krig (Brunvatne, Jenssen, Al. Ani, Borg: 2012).

Ankomstsentrene er et forsøk på effektivisering, hvor man i tillegg tar seg av registrering hos politiet og registrering i UDI sitt asylmottak-system før de sendes videre. Et slikt system fantes ikke da dette var aktuelt for informantene i denne studien. I politiavdelingen registreres de som søker asyl i utlendingsforvaltningens datasystemer og de får tildelt et såkalt Duf-nummer, tilsvarende fødsel- og person-nummer. Helseundersøkelsen gjennomgås før man registreres i UDIs asylmottak-system. Det er dette system som gir rett til plass på asylmottak og andre tjenester. UDI leverer ut klespakker, hygienepakker og sengetøypakker og drar inn asylsøkernes egne medbrakte klær og bagasje. Dette blir merket før det fryses ned i 24 timer før det levers tilbake til eier når de skal videre. Dette er tiltak for å forebygge veggdyr og andre skadedyr. Prosessen i ankomstsentrene er ment å være rask, og over få døgn, før asylsøkerne sendes videre til transittmottak (Råde kommune). Transittmottak er den typen mottak hvor man er før man har fått gjennomført asyLintervjuet med UDI (UDI 1). Beregnet forventet ventetid for en somalisk asylsøker før intervjuet blir gjennomført, var i desember 2015 satt til 11 måneder (UDI 2). Etter intervjuet skal man inn i det som kalles ordinært asylmottak, hvor man skal oppholde seg frem til asylsøknaden er behandlet. Dette ble i desember 2015 beregnet til å ta opptil 10 måneder for en Somalisk asylsøker. Mellom januar og oktober i 2015 ble 54 % av alle asylsøknader fra somaliske statsborgere avslått (UDI 2) Mange asylsøkere som har fått innvilget opphold i Norge blir ofte boende på mottaket i flere måneder før de får tildelt en bosetnings-kommune som de kan flytte til. I begynnelsen av 2015 gjaldt dette ca. 5000 personer, noe som utgjør en tredjedel av alle 14500 som bodde på mottak denne vinteren (SSB 2015). Dette ser ut til å være tilfelle hos den ene av informantene, hvor det tok lang tid før familien fikk tildelt en bosetningskommune og måtte dermed bo *midlertidig* over en viss tid. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.

Siden 2010 har det til enhver tid oppholdt seg mellom 3-4000 *asylbarn* på mottak i Norge, sommeren 2015 var det 3744 barn under 18 år, hvor 110 var enslige mindreårige (Berg og Tronstad 2015: 2). 1 av 5 asylsøkere er dermed regnet som mindreårige. Asylbarna er fordelt på 120 asylmottak, hvor 60 % er på ordinære mottak. Den gjennomsnittlige botiden på ordinære mottak er 30 måneder, men undersøkelser viser at 35% av barn under 18 år har bodd i mottak i tre år eller lengre (Berg og Tronstad 2015: 32, 49)

For barn fra 6 år vil retten og plikten til grunnskoleutdanning tre i kraft når og hvis det er sannsynlig at barnet skal oppholde seg i Norge i 3 måneder eller mer (opplæringsloven). Dette reguleres i § 2-1 andre ledd i opplæringsloven og betyr i praksis at de kan begynne fra dag 1.

Opplæringslovens § 1-3, første ledd, stiller krav til at opplæring skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Språklige minoriteter har krav på tilrettelagt tilbud gjennom § 2-8 *Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter*, første ledd, som gir barn med annet morsmål enn norsk rett til særskilt norsk-opplæring. Tromsø kommune oppfyller dette ved å tilby innføringstilbud til *fremmedspråklige* barn, det vil si barn som snakker et språk som ikke er skandinavisk (Carstens et al. 2011). Tilbudet gjelder ett, maks to år med mindre det kan avdekkes spesielle tungtveiende grunner for forlengelse. Flyktninger i Tromsø kommune skal få dekt skolefritidsordning fra flyktningkontoret (Carstens et al. 2011). IFK-tilbudet i Tromsø kommune er bygget på den norske skolens filosofi og ambisjon om likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring. Det er fordelt over småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet og tilbudet er fordelt på flere skoler i kommunen.

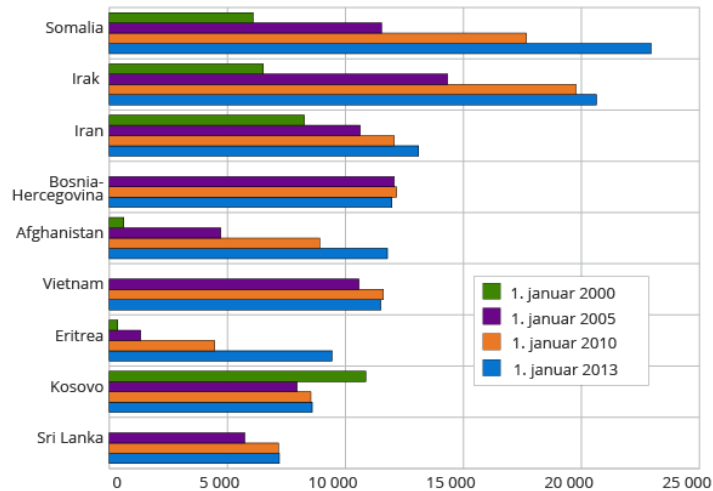
3.2 Somaliere i Norge

3.2.1 Somaliere som innvandringsgruppe

Somaliere er i dag en av de største ikke-vestlige innvandringsgruppene i Norge. I 2014 var det 35912 personer med innvandringsbakgrunn fra Somalia i Norge (SSB 2014) De aller fleste somalierne er kommet som flyktninger (Lie 2004 i Fangen 2006). Enten har de flyktet på grunn av tvang, eller fordi de har sett på det som en nødvendighet på grunn av stadige uroligheter, mangel på basiske livsnødvendigheter, arbeid eller andre utviklingsmuligheter. I forkant av borgerkrigen i 1991 var det hovedsakelig politiske flykninger fra Nord-Somalia, senere kalt Somaliland, som kom til Norge. Da den pågående politiske og voldelige konflikten eskalerte i 1991 flyktet mer enn én million Somaliere ut av landet. Den politiske krisen i Somalia kommer jeg tilbake til senere, i kapittel 3.3.5. På dette tidspunktet var det primært velstående Somaliere som kom seg til vestlige land. Av disse kom 1527 til Norge (Fangen 2008: 35). I etterkant av krigsutbruddet og frem til 1998 kom det årlige kvoter med i underkant 500 somaliere til Norge. Siden situasjonen i Somalia har holdt seg ustabil, og tilstanden i landet og flyktningeleirene rundt Somalia, i Kenya og Etiopia ikke bedret seg, har man sett en stadig og jevn økning i somaliske asylsøkere.

Figuren under, fra statistisk sentralbyrå, viser hvordan antallet somaliere med flyktningbakgrunn i Norge økte fra 2000 til 2013 (SSB 2013).

Figur 1. Personer med flyktningbakgrunn, etter landbakgrunn. 1. januar 2000-2013



Kilde: Statistisk sentralbyrå.

(SSB 2013)

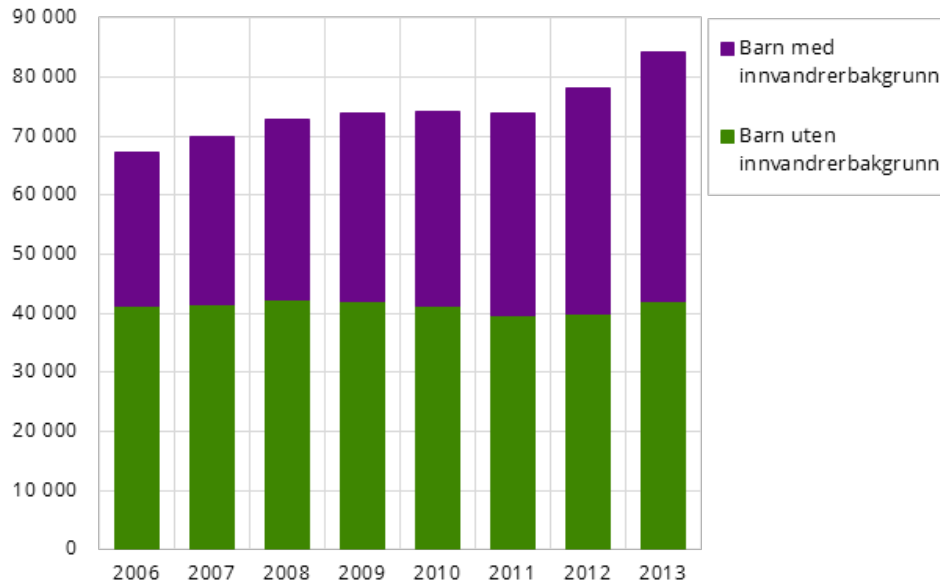
Innvandrerbefolkningen i Tromsø er i økning med en vekst fra 8,4% i 2010 til 12,3 % i 2015. Av innvandrere med asylbakgrunn er somaliere den største gruppen, med omtrent 350 personer i 2015. Den etterfølges tallmessig sett av innvandrere fra Eritrea, Iran og Irak (Tromsø kommune 2015).

3.2.2 Sosiale kår i Norge

I følge regjeringens rapport ”Somaliere i Norge” fra 2009 var det stor arbeidsledighet blant somaliere, mange hadde dermed støtteordninger som hovedinntekt i husstandens samlede inntekt (Regjeringen 2009). Tallene fra rapporten viste at somaliske husstander hadde den laveste inntekten i Norge i 2006, med et gjennomsnitt på 100 000 kr i året (Regjeringen 2009, Siyad, Bildsten og Hellevang, 2007). Lav sysselsetning i husstanden bidrar til at barn med innvandrerbakgrunn fra Somalia, Irak og Afghanistan er sterkt overrepresentert i lavinntektsgruppen. Somaliske barn er fortsatt i en særstilling i forhold til samtlige andre grupper da 75% vokser opp i husstander med vedvarende lav inntekt (Epland og Kirkeberg 2015, Østby 2016)

Tabellen under viser antall barn med innvandringsbakgrunn i forhold til barn uten innvandringsbakgrunn.

Barn i husholdninger med vedvarende lavinntekt.¹ Barn under 18 år med og uten innvandrerbakgrunn



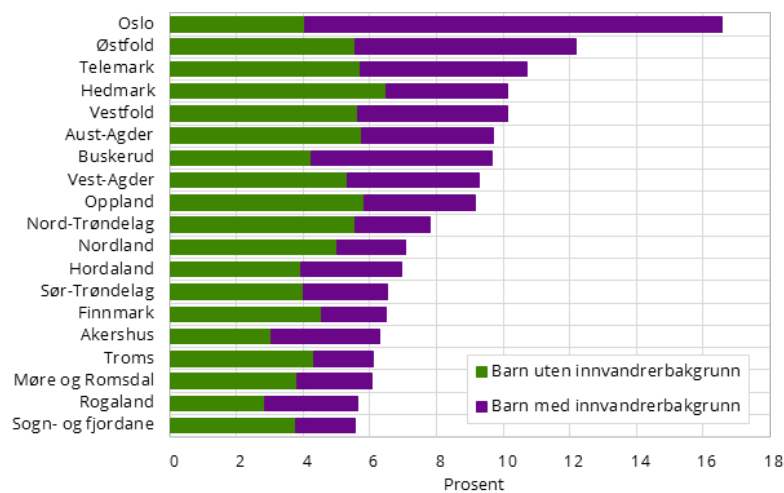
¹ Gjennomsnittlig inntekt etter skatt per forbruksenhet (EU) i en treårsperiode under 60 prosent av mediangjennomsnittet i samme treårsperiode.

Kilde: Inntekts- og formuesstatistikk for husholdninger, Statistisk sentralbyrå.

(i Epland og Kirkeberg 2015)

I statistikken under vises lavinntekt og forholdet mellom barn med og uten innvandringsbakgrunn fordelt på fylker i Norge

Andelen barn med vedvarende lavinntekt.¹ Med og uten innvandrerbakgrunn. Fylker. 2011-2013



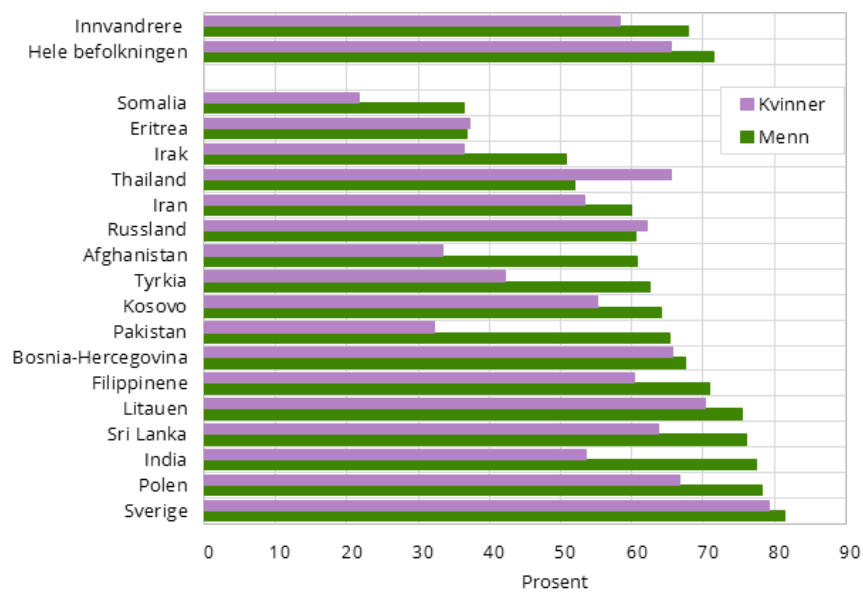
¹ Gjennomsnittlig inntekt etter skatt per forbruksenhet (EU) i en treårsperiode under 60 prosent av mediangjennomsnittet i samme treårsperiode.

Kilde: Inntekts- og formuesstatistikk for husholdninger, Statistisk sentralbyrå.

(i Epland og Kirkeberg 2015)

Selv om statistikken er svært alvorlig i Oslo-området kan man tydelig se at dette er tilfelle for barn med innvandrerbakgrunn over hele landet. Sysselsettingen er lavest blant de med kort botid i Norge. Men selv etter ti års botid i Norge er sysselsettingen på knappe 50 % (Epland og Kirkeberg 2015). Somaliske kvinner utmerker seg med spesielt lav sysselsetting i forhold til andre kvinner med innvandringsbakgrunn. I fjerde kvartal av 2007 var 45,1 % av somaliske menn og 23,9 % av somaliske kvinner sysselsatt (regjeringen 2009). Når man ser på figuren under ser det ut som det har vært lite eller ingen endring i disse tallene fram til 2014.

Sysselsettingsprosent etter kjønn og landbakgrunn. 4. kvartal 2014



Kilde: Statistisk sentralbyrå.

(i Epland og Kirkeberg 2015)

Mange fra Somalia har lite eller ingen utdanning fra hjemlandet, spesielt er dette tilfelle etter 1991 da det offentlige skolesystemet brøt sammen. Da de fleste somaliere i Norge er unge gjelder dette for svært mange. Dette kan være del av forklaringen for lav oppslutning av somaliske innvandrere i høyere utdanning i Norge. I regjeringens rapport kommer det fram at blant somaliere mellom 19 og 24 år var bare 6 % under høyere utdanning (Regjeringen 2009). Det samme viser tall fra Statistisk sentralbyrå fra 2015 som viser en liten økning, men fortsatt godt under 10 % og med god margin den innvandringsgruppen som kommer dårligst ut når det kommer til å ta høyere utdanning (Epland og Kirkeberg 2015).

I Norge er det vanlig å kjøpe egen bolig, omtrent 80 % av befolkningen er boligeiere. Somaliere kommer svært dårlig ut på denne statistikken med bare 16 % boligeiere i forhold til

innvandringsgrupper generelt på 68 % boligeiere (Open Society Foundations 2013: 84). I tillegg er somaliere den gruppen i Norge som bor under dårligste forhold både når det kommer til standard og plass i forhold til personer. Mange må leie kommunalbolig da de av grunner som økonomiske begrensninger og *skjult* diskriminering ikke får tilgang til det private leiemarkedet. Undersøkelser viser at somaliere blir ekskludert fra konkurransen om leieboliger med normal standard og oppover, og blir dermed bare tilbudt lite tilfredsstillende boliger i det private markedet. Dette settes blant annet i sammenheng med måten somaliere blir omtalt i media, som skaper negative stereotyper og holdninger til denne gruppen (Open Society Foundations 2013: 88).

3.2.3 Familieliv og barneoppdragelse

Mange Somaliske mødre er eneforsørgere og har store barnekull. 30% av somaliske husholdninger besto i 2007 av bare mor og barn. Gjennomsnittlig hadde de somaliske mødrene 3,65 barn. Etnisk norske kvinner får i snitt 1,75 barn. 53 % av somaliske kvinner hadde 4 eller flere barn, til sammenligning var dette tallet 8 % for norske kvinner (Siyad, Bildsten og Hellevang 2007).

Barneoppdragelse i norsk sammenheng kan virke krevende for somaliere i Norge.

Barneoppdragelse i Somalia tradisjonelt sett, har vært en kollektiv innsats hvor naboer, eldre, besteforeldre og utvidet slekt har vært sentrale og bistått foreldrene. I en kvantitativ studie fra 1998 undersøkte Ragnhild Dybdal og Karsten Hundeide forestillingene om barndom i Somalia. Studien ble gjort ved å intervjuer familier der. Funnene visste at det var moren som hadde det primære ansvaret og omsorgsrollen for barna. Samtidig var husholdene ofte store, mellom tre og elleve personer var det normale. I tillegg bodde besteforeldre og øvrige slektninger ofte sammen med *kjernefamilien* i lengere perioder. Barna var godt integrert i husholdet, man forventet at de deltok i og hadde signifikant innsikt i husholdets daglige utfordringer med å livnære seg. Moren var oppdrageren, det var hennes ansvar å oppdra barna og lære dem basiske moralbegreper, basisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Med andre ord er moderskapet som status og praksis det som i stor grad gjorde kvinners liv meningsfullt. I dette kjønnsystemet har ektefellene ulikt ansvar. Mannen er primært forsørger og har i gjeldene rettspraksis lov til å praktisere flerkoneri. Dersom kvinnen oppfyller forventningen om å være fruktbar og produsere avkom, knytter også dette ektemannen til henne (Dybdal og Hundeide: 1998). Med større antall barn er det også mindre sjanse for at han forlater henne eller benytter sin rett til å inngå ekteskap med en eller flere nye koner, noe som bidro til

idealet om å få mange barn. Somaliske mødrene har en oppfatning om oppdragelse som gjør at de forventer og verdsetter lydighet og hjelpsomhet fra sine barn. Det var forventet at barna skal fysisk avstraffes dersom de gjør noe galt. Barn fra seks, sju år var forventet å passe yngre barn. Eldre barn var forventet å gå ærender og hjelpe til med husarbeid. Fars oppgave ovenfor barna er å arbeide slik at han kan forsørge familien. Familien i Somalia kan beskrives som et hierarkisk og sterkt kjønnet familiesystem (Dybdal og Hundeide: 1998).

Overgangen til Norge blir dermed en stor omveltning for mange somaliske foreldre (Siyad, Bildsten og Hellevang 2007: 17). Fysisk avstraffelse med disiplinering som formål tillates ikke i Norge i motsetning til i Somalia der det er allment akseptert oppdragelsesmetode (Open Society Foundations 2013: 115). Det har vært oppfattet som vanskeligere å oppdra somaliske gutter i Norge. Jentene sosialiseres til å internalisere flere moralregler enn guttene som ofte får større frihet fra foreldrene. I tillegg til færre moral-regler og restriksjoner for guttene, er det andre vesentlige grunner til at oppdragelsen av gutter er krevende. En slik vesentlig årsak er fraværende fedre, det være seg at de *faktisk* er borte, eller fordi de tradisjonelt ikke forventes å bidra sterkt i den daglige oppdragelsen og omsorgen av barna (Open Society Foundations 2013: 115). Den tradisjonelle familiedynamikken blant somaliere er en mor som er den sentrale omsorgsperson med ansvar for hjemmet og en far som i hovedsak fungerer som autoritet og som bør forsørge familien. Dette forsørgeransvaret forblir uoppfylt for manges vedkommende. Mange somaliske menn *møter veggen* når det viser seg at de ikke klarer å finne lønnet arbeid. Dette kompliserer deres sosiale posisjon i det nye hjemlandet og skaper dårlig selvtillit og familie-konflikter (Open Society Foundations 2015: 62). Mange nyankomne somaliere har erfart at norske myndigheter ikke forstår hva en somalisk familie *faktisk* trenger. Man opplever presset om at barna skal starte i barnehage og at mor skal delta på norsk språkopplæringskurs som kontrollerende, ydmykende, ja uforståelig. Somaliere kan i slike tilfeller oppfatte det norske integreringssystemet som brutalt. Mor er ikke vant til sysselsetning utenfor hjemmet, og familien oppfatter barnet som for lite til å bli innrullert i barnehage og de ønsker egentlig å ta imot kontantstøtten. Det å fratras muligheten for å ta slike valg oppleves som en uønsket innblanding og en krenkelse av familien (Fangen 2008: 85). Så mye som 55 % av somaliske hushold, med barn mellom 13 og 23 måneder, mottar kontantstøtte, dette i kontrast til 17 % for familier med barn i samme aldersgruppe uten innvandringsbakgrunn (Egge-Hoveid 2015: i Østby 2016).

I forhold til barnas skolegang vil det norske skolesystemet skille seg fra skolesystemet i Somalia, spesielt når det kommer til forventninger til foreldrenes rolle i skolen. I det offentlige utdanningssystemet som var gjeldene i Somalia frem til 1991 hadde foresatte lite eller ingenting med barnas skolegang å gjøre, tradisjon var at skolen tok eneansvaret for opplæring og utdanning av barn (Siyad, Bildsten og Hellvang: 2007). På utdanningsfeltet var det ingen forventninger om at foreldre skulle ta del i det som har med barnas skolegang å gjøre. Dette står i kontrast til hva det kreves av foreldre i Norge, hvor det eksisterer en utstrakt forventning om tett samarbeid mellom skole og hjem gjennom hele grunnskolen. Hjelp til leksearbeid, foreldremøter, konferansetimer og skriftlige beskjeder vil derfor oppfattes som nytt, ukjent og utidig for mange somaliske foreldre. I tillegg vil mange somaliske foreldre ha vanskelig for å forholde seg til skriftlige og muntlige beskjeder på grunn av språk og manglende lese- og skriveferdigheter. Derfor blir det vanskelig å formidle skolens forventning til deltakelse. Barn av innvandrerforeldre ser ut til å ha dårligere utbytte av grunnutdanningen enn den øvrige befolkningen, dette kommer frem i resultatene fra *de nasjonale prøvene* og man ser på *grunnskolepoeng* (Østby 2016).

Skilsmisse-statistikken er høy blant somaliere i Norge. Samtidig som man ser at det ofte forekommer at fraskilte somaliere fortsetter å få barn sammen etter skilsmissen (Siyad, Bildsten og Hellvang: 2007). En forklaring på dette kan være at ved å ta ut skilsmisse vil mor kunne motta stønader som aleneforsørger og på den måten øke familiens inntekter. Slike saker har skapt mye negativ omtale i norske medier og stigma rundt somaliere, hvor det blant annet diskuteres million-beløp i svindel og over hundre somaliske kvinner som har fått barn med tidligere ektemann (NRK 2011, VG 2011). Som vist tidligere er mange somaliske familier i Norge definert som fattige etter norsk standard. Samtidig har de ofte store økonomiske forpliktelser for familie og venner i hjemlandet. Andre årsaker kan også være grunn til at somaliere er høyt oppe på skilsmissestatistikken, for eksempel kan det forklares gjennom påkjenninger fra krigen og traumer som gjør det vanskelig å leve sammen. Eller at rusmisbruk er et problem blant enkelte somaliske menn. I noen somaliske miljøer er det svært utbredt å misbruke det narkotiske stoffet *Khat*, noe som potensielt kan bidra til at kvinnene velger å gå i fra sine ektemenn (Siyad, Bildsten og Hellvang: 2007).

3.2.4 Barnevern

Sammenlignet med somaliere i andre europeiske land er somaliere i Norge spesielt redde og skeptiske til barnevernet. I Oslo var 10 prosent av sakene barnevernet hadde Somaliske

innvandrerbarn. 8 prosent av sakene var barn født i Norge av Somaliske innvandrere (Open Society Foundations 2015: 61). Ofte var de skeptiske fordi de hadde hørt at barna kunne bli tatt fra dem. Somaliere, med sine klan-tradisjoner, har nettverk som sprer informasjon raskt. Dermed vil negative opplevelser, rykter og i verste fall uriktig informasjon spre seg raskt i de somaliske miljøene.

Forholdet mellom det statlige barnevernet og somaliske familier er basert på en gjensidig mangel på tillit, dårlig kommunikasjon og åpenhet, samt manglende kulturkompetanse fra barnevernets side. Ofte er det forutinntatte holdninger på begge sider som skaper problemer. Barnevernet kan ha forutinntatte holdninger om somaliske familier på særlig sensitive symbolområder som faren for omskjæring av jenter eller vold i nære relasjoner. Dermed skjer det at myndighetene agerer for raskt noe som kan få drastiske konsekvenser som resultat. Somaliere på sin side kan ha forutinntatte holdninger om barnevernet, skapt av absurde og overdrevne rykter som at barnevernet tar barn. Dette fordi de angivelig ikke har sine egne og vil beholde dem selv. Dette skaper en frykt for at fremmede nordmenn kan komme å ta barna deres (Open Society Foundations 2013: 111). Denne frykten bidrar til at somaliere er svært forsiktige i møte med barnevernet (dermed vanskelig å vurdere en eventuell sak). Denne frykten kan også spille over på andre kontaktflater mellom nordmenn og somaliere, for eksempel å få innpass for forskere som undertegnende (se kapitel 2). Men frykten for statlige myndigheter finnes også i den somaliske diasporaen i andre europeiske land. I Amsterdam i Nederland gjennomførte man et prosjekt hvor frykt for barnevern ble studert. Et av hovedfunnene var at det eksisterte en slående generell skepsis blant somaliere til statlig autoriteter. Dette kan trolig være en konsekvens av de dype og bitre erfaringer somaliere har fra statlige institusjoner og autoriteter i sitt opprinnelsesland (Open Society Foundations 2015: 61).

3.2.5 Medias fremstilling av somaliere

Innvandring og integrering er temaer som i norske medier fremstilles som et samfunnsproblem. Norsk presse her vært kritisert for å skape ”*islamofobi*” ved å fokusere på negative og ekstreme tilfeller mens den allmenne innvandrers hverdagsliv blir usynlig (Open Society Foundations 2013: 142). Begrepene *innvandrere* og *norsk* blir fremstilt som dikotomier som utelukker hverandre, hvor man enten er det ene eller det andre. Undersøkelser viser også at *innvandrere* sjelden brukes for å omtale vestlige europeere og amerikanere, men forbeholdt dem utenfor *vesten*, fra Afrika, Asia og Øst-Europa. Media konstruerer et bilde av

somaliske innvandrere som ressursvake og hjelpetrengende, avviker fra å følge norske normer og regler og generelt dårlig integrerte. Denne fremstillingen bidrar til å gi et et skjevt og ubalansert bilde av en meget sammensatt virkelighet. I en undersøkelse om media kom det frem at somaliere langt på vei var den gruppen som ble mest diskutert i norske medier, inkludert aviser, elektroniske medier, radio og TV. Det tre mest brukte temaene var kriminalitet, kulturelle praksiser og manglende integrasjon (Open Society Foundations 2013: 143).

3.2.6 Muslimer i Somalia og somaliske muslimer Norge

Somalia er det man kan beskrive som et homogent land. Statsreligion i landet er Islam. 99 % av befolkningen er regnet som sunni-muslimske. Tradisjonelt tilhører de den klassiske teologiske skolen *Ashari* og følger Shafi skolens lovgivning. Sufi-ordner har hatt stor innflytelse på religionen i Somalia, og de tilhører enten *Qadiri*, *Ahmadi*, *Salih* eller *Rifai* (Esposito 2003). Sufi-ordener er mysterietradisjoner som er forbundet med hvordan man søker nærhet til gud gjennom handling og tilbedelse. Salafisme, som er ønsket om å benytte islamske doktriner i *ren* form etter Koranen, har økt i Somalia, noe jeg kommer tilbake til i 3.3.5. Ulikhetene mellom disse retningene går ikke bare på religiøs tolkning, men også ulike syn på religiøst lederskap, politisk islam og forhold til klansystemet. Sufi-ordene, Ashari og Shafi er tolerante ovenfor klansystemet, mens salafisme-retningen derimot har vært i flere voldelige konflikter forbundet med hva som skal være det styrende verdisystemet og bruk av sharia-lover (Shay 2014). 2). Tradisjonelt har man brukt sharia tilpasset lokale lover, men det har i større grad vært klansystemet som har hatt størst innvirkning (Nation encyclopedia). Ken Menkhaus beskriver religion i Somalia som ” *a wail lightly worn* ”, da man stort sett ikke har vært så opptatt av strenge religiøse skikker, ritualer og tradisjoner i forhold til mange andre muslimske land, selv om religionene er en satt og naturlig del av hverdagen (Menkhaus 2002). Siden Somalia i hovedsak er svært homogent både etnisk og religiøst, er islam solid integrert i den somaliske identitetsforståelsen. Identiteten som muslim kan også ha blitt forsterket, gitt det vanskelige forholdet til nabolandene Kenya og Etiopia, som begge har relativt stor andel kristen befolkning (United Nations).

Generelt er somaliere tolerante muslimer. Men man ser at møtet med det norske samfunnet kan være nokså utfordrende. I det man nærmest kan kalle en kulturkollisjon ser man at mange somaliere som i utgangspunktet ikke var sterkt religiøse, kan bli mer religiøse og velger ofte en rigid, radikal retning som skaper opposisjon til majoriteten (Fangen 2008: 98). Fenomenet

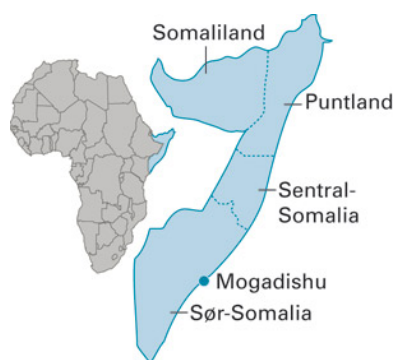
kan tolkes som at religiøs praksis kan ha funksjon som et sosialt *beskyttelsesskall* mot det som oppfattes som ukjent og lite attraktivt i norsk kultur. I følge Fangens materiale fra Oslo kan det se ut som behovet for trøst og støtte den første tiden i Norge blir særlig sterkt. Videre så Fangen at barn av innvandrere i overgangen mellom ungdom og voksen uventet får en sterkere religiøs tilknytning. Det vil være vanskelig å skulle bryte helt med religion, selv om man skulle oppfatte seg selv som ikke-troende. Exit eller konvertering (apostase) blir også oppfattet som en stor synd som må straffes hardt, i deler av Somalia med dødsstraff eller fengsling (U.S. Department of State). Siden somalisk tilhørighet er så fundamentalt sammenvevd til det å være muslim, er dette nesten ikke forhandlingsbar grense (Collet 2007: 139). Dermed vil ikke somaliere som ønsker å konvertere til andre religioner eller anser seg som ateister ikke bli anerkjent eller akseptert av andre somaliere, og ofte føre til kraftige sanksjoner og utestengelse fra somaliske miljøer (Collet 2007: 141)

3.3 Bakgrunnsinformasjon om Somalia

3.3.1 Geografi og landinformasjon



Somalia ligger på Afrikas horn, strategisk lokalisert i forhold til gjennomgangen fra Rødehavet og det Indiske hav. Landet ligger på Afrikas østkyst med det Indiske hav i øst og Adenbukta i nord. Krysser man Adenbukta finner man Yemen på den andre siden som er det sørligste punktet på den Arabiske halvøy. Dette er en av verdens viktigste handelsruter da den leder til Suezkanalen som lager forbindelse mellom Nord-Amerika og Europa til Asia og Øst Afrika. Omkring 10 % av all verdenshandel går igjennom her hver måned, inkludert 4 % av verdens daglige forbruk av olje (Shay 2014). Landet grenser til Etiopia i nord og nord-vest og Kenya i sør-vest.



(Kart 1, kart 2)

Nord områdene er tørre med lite regn selv i regntiden, i disse områdene lever folk hovedsakelig av husdyrhold og lever ofte som nomader. I sør er klimaet mer fruktbart og det finnes to store elver som sørger for vann i området. Her befinner også de største byene seg og hovedstaden Mogadishu (Siyad, Bildsten og Hellevang: 2007). Det er i overkant av 11 millioner innbyggere i Somalia (Globalis c). Det er beregnet at i overkant av 1 million har flyktet fra landet som følge av borgerkrigen (Globalis d). Den nære beliggenheten til Adenbukta har gjort piratvirksomhet til et mulig levebrød, hvor det i perioder har vært omfattende vekt av gisseltaking og kapring av last fra de internasjonale skipene som passerer (Bøås 2009).

Somalia er som nevnt et sunni-muslimsk land og tilnærmet hele befolkningen har denne trosretningen (Nation encyclopedia). Betydningen av religion i samfunnslivet har variert mellom ulike styresmakter og landsdeler. I dag har Islam mye politisk innflytelse i store deler av Somalia, men på grunn av splittelse og liten mulighet for koordinering av felles systemer vil det variere hvor stor politisk innflytelse det har rundt omkring i landet.

Kjønnssegregering i form av tildekking av kvinner (i form av slør) har ikke vært strengt regulert i Somalia. Praksisene når det gjelder tildekking har til dels variert fra klan til klan, og mellom geografiske områder (Menkhaus 2002). Det er en relativt klar kjønnssegregerert praksis i Somalia. Men den tradisjonelle religiøse familie Lovgivningen gir kvinner en viss beskyttelse når det gjelder ekteskapsinngåelse, ekteskapsbrudd, retten til eiendom og klan-medlemskap. De tilhører også sin fars klan hele livet og kan dermed søke beskyttelse gjennom dette om noe skulle oppstå (Siyad, Bildsten og Hellevang: 2007). Tradisjonelt er det forventet at kvinner er ”*homemaker*” og har ansvaret for barneomsorg og husarbeid. Somaliske kvinner får ofte store barnekull, og i Dybdal og Hundeides kvalitative undersøkelse fra 1998 ble 12 barn satt som et

ideal blant somaliske kvinner, selv om de fleste ikke fikk riktig så mange (Dybdal og Hundeide: 1998). Kjønnslēmlestelse er svært utbrett i Somalia, og mer enn 90 % av alle somaliske jenter utsettes for den mest inngripende måten dette kan gjøres på, infibulering. Det har vist seg at holdningskampanjer og informasjonsvirksomhet både fra myndigheter og fra religiøst hold har hatt liten effekt for å avskaffe dette. Ritualet begrunnes med religion, tradisjon og seksuell moral (Utlendingsforvaltningens fagenhet for landinformasjon).

I flyktningleiren *Dadaab* (over grensen til Kenya), som er regnet til å være verdens største flyktningleir, bodde det i 2014 462 970 somaliske flykninger. Hver dag fødes det ca. 1000 barn i leiren (Flyktningregnskapet2015, UNHCR a). På Etiopias side var det i 2014 beregnet å være 265 010 flykninger i flyktningleirer (UNHCR b)

3.3.2 Klansystemet

Klansystemet er et sosial-organisatorisk system som også brukes for politisk mobilisering (Siyad, Bildsten og Hellevang: 2007). Klanene er patrilineære ættelinjer, som føres tilbake til navngitte (muligens mytiske) forfedre. Man fødes inn i klanen og forblir en del av det resten av livet. Alle medlemmene har rettigheter og plikter innenfor klanen. Det eksisterer seks hoved-klaner og hundrevis av under-klaner. Hoved-klanene i Somalia heter Darod, Dir, Digili, Ishak, Hawiya og Rahanwin (Globalis d). Tradisjonelt sett har klanene fungert som et sosialt, økonomisk og politisk sikkerhetsnett. Man gifter seg eksogamt, ut av klanen i en allianse-skapende giftemålsstrategi. Dette her vært adskillig mer utbrett på landsbygda i nord og øst, enn i de større byene i sør. Klanene har til dels vært preget av maktkamp om ledelse og voldelige konflikter om andre rettigheter (Globalis d).

3.3.3 Fra koloni til selvstendighet, fra demokratisk valg til militærkupp

Historisk sett drev Somalia tidlig med havnehandel med varer som gull, slaver og elfenben. På grunn av den strategiske plasseringen Somalia hadde i forhold til den økende verdenshandelen ble det rasket mål for vestlig kolonisering. Fra 1600-tallet var Somalia under skiftende portugisisk, italiensk, fransk og britisk kontroll (Shay 2014). Britene kontrollerte nord-Somalia og Italienerne i sørlige områdene. Britene var i hovedsak opptatt av egne geopolitiske og økonomiske interesser på grunn av handelstrafikken og bidro dermed med lite positivt for innlands-områdene og befolkningen der. Dette medførte voldelige konflikter mellom britene og den somaliske befolkningen. Fra 1899 til 1920 utviklet det seg store konflikter ledet av den beryktede Mohammed Bin Abdulla, ofte omtalt av britene som ”*Mad Mullah*”. Denne motstanden resulterte i mangeårig gerilja-motstand mot britisk styre. Også

frykten for etiopisk okkupasjon var betydelig for somalierne (Shay 2014, UN). Ved det tidspunktet britene oppnådde full territoriell kontroll i landet igjen i 1920, hadde så mye som en tredjedel av den nord-somaliske befolkningen blitt drept som følge av konflikten. Italia på sin side la inn mye ressurser i sør-Somalia. Flere tusen velstående italienere flyttet for å skape seg et liv i området og store investeringer ble gjort i forhold til infrastruktur og politiske systemer. Italia, som på denne tiden var under fascistisk styre (Mussolini), så det som strategisk viktig for å vise ovenfor verden hvordan Italia gjorde det bedre enn britene. Den nye velferden som oppsto i området gagnet også lokalbefolkningen noe som gjorde at det ikke oppsto noen voldelig motstand blant den lokale befolkningen der (Shay 2014).

Etter andre verdenskrig ble det bestemt av FN at Somalia skulle bli selvstendig etter en overgangsperiode fram til 1960. Problemene som har visst seg i ettertid har vært at nord- og sør-områdene fikk svært ulik økonomisk vekst og politisk erfaring som følge av å ha blitt styrt av forskjellig tradisjoner over lang tid. Når landet ble selvstendig, hadde sør og nord ulike og til dels motsetningsfylte administrative-, juridiske- og utdannessystemer (Siyad, Bildsten og Hellevang: 2007). Likevel ble det utført et lovende demokratisk valg. Men raskt ble det politiske motsetninger (også på klan nivå) som skapte betydelige splittelser. Konfliktene innen klanene eskalerte politisk, og flere av de store klanene kjempet mot hverandre. I 1969 ble det utført et militært statskupp hvor hærsjefen Mohamad Siyad Barre utnevnte seg selv som statsjef.

3.3.4 Barre-regimet; fra progressiv sosialpolitikk til tyranni

Dette var i «Den kalde krigens dager» der landene i Midtøsten og Afrika måtte velge side i kampen om kommunistisk og liberalistisk styresett. Den nye hærsjefen ville føre en alliansepolitikk med Sovjetunionen. Han innførte en sosialistisk stat, hvor han ønsket modernisering av Somalia. Han forbød klansystemet og startet et stort prosjekt for å gjøre somalisk språk til skriftspråk. Når dette var gjort lagde han en landsomfattende alfabetiseringskampanje som resulterte i at 60 % av befolkningen kunne etter noen år både lese og skrive (Siyad, Bildsten og Hellevang: 2007). Det ble laget somalisk pensum og det ble brukt somalisk språk helt opp til universitetsnivå. Barre bygde skoler, universiteter og høyskoler. Han satset mye på infrastruktur ved å lage veier, sykehus og offentlige institusjoner. Slogordet hans var: Alle barn skal ha gratis skole og medisin (Siyad, Bildsten og Hellevang: 2007). Barre satte til verks ny familie-lovgivning som ga kvinner like rettigheter som menn på viktige områder som skilsmisse, arv, utdanning og arbeidsliv. Loven var den

mest liberale i Afrika og utfordret mange religiøse skikker. Flere religiøse ledere gikk derfor hardt ut mot loven. Dette skapte utfordringer for Barre som etter hvert følte seg svært truet av de religiøse bevegelsene. Han endte derfor med å henrette en rekke anerkjente religiøse ledere, noe som igjen bidro til at folk begynte å snu seg mot ham.

Det ble laget store propagandakampanjer som svertet ham. Han reagerte med å bannlyse gjerningsmenn og hele klaner på bakgrunn av enkelt-personer, disse ble forvist fra det offentlige rom. Videre begynte han bytte ut personer i høye offentlige stillinger med egne klanmedlemmer. Protester resulterte i henrettelser og fengsel. Barre ble raskt svært upopulær blant folket (Siyad, Bildsten og Hellevang: 2007).

Somalisk tap i krigen med Etiopia i 1977 ga et katastrofalt utfall for somalierne. Ikke bare mistet de areal hvor mange somaliere hadde vært bosatt, men mange familier hadde mistet sine forsørgere, eller mennene som var blitt skadet i strid slik at de ikke kunne arbeide fikk heller ingen økonomisk kompensasjon. Sovjetunionen trakk sin støtte til Somalia noe som bidro til at økonomien gikk ytterligere i grus. Arbeidsledigheten var stor, landet var i krise og misnøyen økte. Etter et mislykket forsøk på statskupp i 1979 ble det hyppige kamper mellom regjeringshæren og et økende antall klanbaserte motstandsbevegelser (Siyad, Bildsten og Hellevang: 2007).

3.3.5 Borgerkrig og kaos

I 1991 ble Siyad Barre-regimet styrtet. Samtidig kollapser den offentlige sektoren, inkludert den offentlige skolen. Landet preges av voldelige tilstander og etter hvert totalt anarki. Nord-Somalia erklærer seg som selvstendig stat i mai samme år. Men republikken Somaliland anerkjennes ikke av det internasjonale samfunn, inkludert FN. Øst for nordområdene etableres en semi-autonom region i Puntland område, selv om de ikke ønsket et totalt og permanent selvstyre (Shay 2014). Konfliktnivået forble høyt. Etter at den kalde krigen ble avsluttet fikk Somalia tilgang til enorme mengder våpen fra vestlige land, hvilket bidro til svært farlige tilstander også for sivilbefolkningen, spesielt i sentral- og sør-Somalia (Shay 2014). I 1994 gikk amerikanske militære styrker, tett fulgt av FNs internasjonale styrker, inn for å bistå med å stabilisere situasjon og bidra med transport av mat til den sultende befolkningen. Men FN måtte trekke seg ut i 1995, uten å ha lykket i å finne en løsning på konflikten. Etter dette er det gjort flere forsøk på fredsforhandlinger uten at det har blitt noen varige resultater. (Siyad, Bildsten og Hellevang: 2007).

I 2004 ble det etablert en midlertidig regjering og parlament, men situasjonen i hovedstaden var så ille at regjeringen måtte etablere hovedkvarteret sitt 300 km utfor Mogadishu, i Bodia. I 2006 tok gruppen ”*Union Of Islamic Courts*” kontrollen over hovedstaden. Den radikale islamistiske bevegelsen *Al-Shabaab* involverte seg i denne utviklingen og sikret seg flere viktige posisjoner i regjeringen til sharia-domstolene (Hansen 2015). Innen ett år hadde de tatt kontrollen over mesteparten av sør og sentral Somalia. De ble raskt populære fordi de slo hardt ned på den omfattende kriminaliteten, og åpent opp veisperringer som gjorde det mulig for folk å bevege seg fritt og trygt i byen (Siyad, Bildsten og Hellevang: 2007). Etiopiske styrker bisto i å beskytte den nye regjeringen, men etiopierne var upopulære blant befolkningen ettersom de ble sett på som en okkupasjonsmakt. Samarbeidet bidro til å øke folks mistillit til regjeringen. Domstolene falt da etiopiske styrker slo til i 2006 og det ble igjen store opprør. Al-Shabaab innførte på denne tiden selvmordsbombing som strategi. Etter at Etiopia trakk styrkene sine ut fikk Al-Shabaab et godt grep over sentral-Somalia og flere områder i de store byene, deriblant i Mogadishu. Organisasjonen ble imidlertid svekket som følge av angrep i 2010 og 2012, og de gikk dermed over til i en fase med gerilja-krigføring (Hansen 2015).

3.3.6 De siste års utvikling

I 2012 fikk Somalia ny grunnlov, og den føderale republikken Somalia var et faktum. Landet ble anerkjent internasjonalt. Den nye grunnloven er ikke uten indre motsetninger, da den sier at alle lover må være i overensstemmelse med Sharia-prinsippenes. Samtidig anerkjenner grunnloven menneskerettighetene, inkludert barns rett til beskyttelse mot vold og overgrep (Utlendingsforvaltningens fagenhet for landinformasjon).

Tilgang til skoler og utdanning i Somalia er svært variert og stedsavhengig. Områdene Somaliland og Puntland har bedre skoletilbud enn i sør og sentral-Somalia - med unntak av Mogadishu. Spesielt har det vært vanskelig å etablere skoletilbud blant nomadene. I følge en UNICEF rapport fra 2013 gikk 42 % av alle barn i skolealder på skole (Utlendingsforvaltningens fagenhet for landinformasjon). Alle skolene krever imidlertid skolepenger og beløpet reflekterer ofte kvaliteten på tilbudet. Barnearbeid og barnesoldater forekommer i Somalia, ifølge FN var det i 2013 anslått å være 1293 barn som ble brukt i militære styrker (Utlendingsforvaltningens fagenhet for landinformasjon). Prosessen med å integrere tidligere Al-Shabaab krigere i det sivile samfunnet er krevende (Bleie 2013).

I 2015 sluttet den Somaliske regjeringen seg til FNs Konvensjon om barns rettigheter. Et tydelig tegn på at regjeringen ønsker å ta grep. På tross av dette er det fortsatt mye uroligheter. Senest i mars 2016 utførte USA ett såkalt drone angrep rettet mot Al-Shabaab med svært høye drapstall. Dette igjen har utløst en serie av såkalte terrorhandlinger imot regjeringen og vestlige mål (The Guardian).

3.4 Oppsummering og relevans

I dette kapitlet har jeg forsøk å se på hva som er realiteten for mange somaliere, både hvorfor de er kommet til Norge og hvilke utfordringer og prosesser de skal igjennom i den nye tilværelsen i her. Dette er viktig informasjon for å forstå konteksten for informantene mine, Axmed og Bashiir, som har vokst opp med de problemstillingene som drøftes i dette kapitlet.

I dette kapitlet har vi sett på regelverket rundt asylprosessen og vi har sett at det er en hard venteprosess, med flere overganger fra mottak til mottak. Vi har sett at somaliere generelt sett har dårlige levekår i forhold til resten av befolkning; med lav inntekt, dårlige boforhold og lav deltagelse i høyere utdanning. Vi har sett at familiedynamikken i Norge skiller seg fra hva de er vant til og at det oppfattes som vanskelig å tilpasse seg det nye systemet både når det kommer til barneoppdragelse og når det kommer til ekteskap. Somaliere føler seg stigmatisert i Norge, blant annet på grunn av fremstillingen av somaliere i norske medier. Vi har videre sett på religionens rolle for somaliere i Somalia og i diaspora, hvor vi har sett at identiteten som muslim er dypt integrert i forståelsen av å være somalier. Videre så vi på situasjonen i Somalia, historisk og frem til i dag.

I det neste kapitel skal jeg presentere det teoretiske rammeverket jeg har brukt som grunnlag for analysen min om somaliske barn i den norske skolen.

4 Teoretisk og analytisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg presentere det teoretiske grunnlaget jeg har lagt vekt på i arbeidet med denne oppgaven. Jeg stater med en presentasjon av teorier om integrering, før jeg går videre til drøfting om etnisitet. Hovedvekten har jeg i midlertid lagt på analytiske perspektiver fra resiliens og mestring blant barn i *risiko*. Kapitlet avsluttes med analytiske perspektiver på barn med flyktningbakgrunn som doble minoriteter og *barns romlige steder*.

4.1 Integrering som begrep

”Integrasjon har blitt en samlebetegnelse på kompliserte prosesser mellom individ, gruppe og samfunn, der det eksisterer en sentral spenning mellom retten til å være lik – og retten til å være forskjellig.” (Brockmann 2014).

Når man snakker om begrepet integrering menes det ofte som betegnelse på *”...innlemmelsen av innvandrere i majoritetssamfunnet”* (Brochmann 2014). Begrepet ble knyttet til innvandring i forbindelse med økende innvandring fra 1970-tallet. Denne økningen medførte behov for strategier for samfunnsmessig integrering. Det har dermed blitt en naturlig del av politiske mål og økt debattering om hva integrering skal innebære og hvordan det skal utføres (Brochmann 2014). Begrepet benyttes også av andre grupper, for eksempel funksjonshemmede og tidligere soldater som kan ha vansker med å delta i storsamfunnet.

I sosiologisk teori ser man på *integrasjon* som et nøkkelbegrep i sammenheng med hvordan elementer i et sosialt system inngår i helheten. Et *sosialt system* kan eksempelvis være en sosial kategori, en organisasjon eller en nasjonalstat. Et sosialt system beskrives som en relativt stabil enhet som er avgrenset fra omverdenen, hvor aktører forholder seg til hverandre og helheten. Integrasjon blir forstått som prosessen hvor aktørene blir gjort og gjør seg til del av helheten, og den samfunnsmessige tilstanden i det sluttede hele (Brochmann 2014).

Motpolen til integrering er *ekskludering* og *marginalisering* av individer og grupper, og vil føre til delvis oppløsning eller fragmenterte parallell-samfunn. Marginalisering kan forstås som en *”flytende posisjon mellom integrasjon og ekskludering”* (Øia 2005: 11).

Marginaliserings-begrepet står i opposisjon til mestrings-begrepet. Det motsatte av mestring vil være mistilpasning, problematferd og marginalisering. Tradisjonelt vil *Ekskludering* forstås som *”utenfor de strukturerende arenaer som skole og arbeidsliv”* (Raaum et al 2009: i Fangen 2009: 93). Heggen (2003) tilføyde at man måtte forstå eksklusjons-begrepet som sosial posisjon på flere sosiale arenaer (Heggen 2003: i Fangen 2009: 93). Man kan dermed

skille mellom en objektiv og en subjektiv forståelse av ekskludering. Det er også viktig å forstå begrepene som dynamiske, og ikke stabile enheter. Man må dermed ha et dynamisk perspektiv på overganger mellom ekskludering og inkludering (Fangen 2009: 94).

Totalt manglende integrasjon i samfunnet vil svekke de sosiale og symbolske båndene mellom individer og samfunn, og derfor være ødeleggende for samfunnet som helhet. I klassisk sosiologi knyttet Emilie Durkheim og Talcott Parsons integrasjon opp mot *sosial orden* (Durkheim 1912 og Parsons 1861; i Heckter og Horne 2003). For å opprettholde sosial orden må man dele felles verdier og normer, som konstruerer rammer som aktører handler innenfor. Men samfunn er ikke statisk, de endres og utvikles, gjennom tid og omstendigheter, enten gjennom gradvis eller rask transformering. Samfunnsmessig integrasjon har vært sett på som et vesentlig trekk ved komponent i utviklingen av moderne nasjonalstater (Max Weber 1964, Durkheim 1912; i Heckter og Horne 2003). Med *samhold* på tvers av sosial ulikhet, etnisitet, religion, skal medlemmene i samfunnet delta i den offentlige sfære og kunne påvirke omgivelsene. På den måten skapes og fornyes *limet* i samfunnet. Integrasjon i dette synet var at nasjonalstatene var avgrenset og sammenbundne helheter, med distinkte identiteter og kulturer (Brochmann 2014). Samfunnsmessig integrasjon har vært forutsetningen for blant annet den skandinaviske velferdsmodellen, ved å åpne opp for nye deltagere, først arbeiderklassen så for kvinner til å delta i samfunnsborgerskapet. Noe som nå er aktuelt for samfunnsstrategier for integreringen av innvandrere og den nye multikulturelle verden. Økende grad av kulturelt mangfold skaper nye former for sosiale og kulturelle forskjeller som utfordrer etablerte forståelser for samfunnet. For eksempel kriterier for medlemskap, solidaritet, plikter og rettigheter. Den klassiske sosiologiske definisjonen av *integrasjon* blir dermed både analytisk og intuitivt meningsfylt når man snakker om innvandrere som skal innlemmes inn i samfunnet. Hvordan de forøvrig skal innlemmes har bidratt til økende faglige diskusjoner. Jeg skal videre presentere 3 modeller: Segregering, assimilering og inkludering

4.1.1 Segregering

Definisjonen av integrering sier ikke på hvilken måte og i hvilken form integrasjon skal finne sted. Marianne Skytte skriver i sin bok *”Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid”* om majoritetsborgeres og minoritetsborgeres ulike integreringsstrategier. Hun beskriver et bredt kontinuum hvor segregering finnes som det ene ytterpunktet og assimilering på det andre (Skytte 2008; s. 138-139). I midten finner man inkluderingsstrategien som realiserer anerkjennelse og aksept for pluralisme i befolkningen (Skytte 2008; s. 138,141).

Segregeringsstrategien fra majoritetsperspektivet er ofte i sammenheng med et etnosentrisk, rasemessig og relativistisk syn på innvandreres kulturelle bakgrunn. Man kan for eksempel mene at enkelte folkeslag rett og slett ikke passer inn i det norske samfunnet. Denne forståelsen var tilfelle i Norge på begynnelsen av 1900-tallet da mennesker fra utenfor Europa, Nord-Amerika, Australia og New Zealand ble sett på som ikke å kunne fungere her, og inkompetente ”andre” i en norsk samfunnskontekst (Skytte 2008; s. 139). I Norge har vi i dag et sterkt standpunkt om sosial likhet for loven, hvor alle i like situasjoner skal behandles likt. I Norge får innvandrere en midlertidig støtteordning, men målet er at de så raskt som mulig skal behandles av det samme systemet og prinsippene som majoriteten. I Danmark har de derimot laget særlovgivning som omfatter starthjelp, men som også har begrensninger for retten til familiegjenforening og bosetningsbegrensninger (Skytte 2008; s. 139). Lover som omhandler innvandrere ble i 2016 skjerpet ytterligere, blant annet med å kutte sosiale ytelser med 10 %, økt ventetiden på familiegjenforening og lagt gebyr på søknader (Aftenposten). Gaasholt og Togeby gjorde en undersøkelse i Danmark om folkets holdning til flykninger og innvandrere, hvor det kom fram at nesten halvparten av 1675 informanter sa seg enig i påstanden ”noen raser eller folkeslag er bedre enn andre, mer intelligente og bedre skikket til å leve i et moderne samfunn” (Skytte 2008; s. 139). Gaasholt og Togeby mener man må være forsiktig med å kalle disse personene for rasister, men heller fokusere hvordan motviljen som av provinsiell selvtillitlighet på grunn av etnosentrisk livssyn.

Fra et minoritets-perspektiv kan motivasjonen for å benytte segregeringsstrategi ofte være at det oppleves som kravet fra majoriteten blir for stort slik at det føles tryggere å forsøke å gjenskape sitt sosiale liv hjemmefra. I en slik kontekst vil også barna oppdras til å forholde seg til *sine egne* og som kan følge til at det skapes negativ assosiasjon til majoritetsbefolkningen. Det kan bli et mål for familien å holde spesielt kvinner og barn mest mulig skjermet fra majoritets-samfunnets ukjente påvirkning. Slik kan små, isolerte *mini* samfunn oppstå som følge av sosial annerledeshet. Skytte skriver at minoritetsbefolkningens segregeringsstrategi kan forstås som en respons på marginalisert sosioøkonomisk situasjon og delvis fra erfaringer med ekskluderings mekanismer i det norske samfunnet (Skytte 2008; s. 143).

4.1.2 Assimilering og Inkludering

Med assimileringstrategi blir det stilt nasjonale krav fra majoritetssamfunnet om at innvandrere helhetlig skal tilpasse seg den kulturen og væremåter som er majoritetens, så fort

som mulig. Majoritetens typiske oppfatning av kravet til assimilering er gjerne forbundet med etnosentriske holdninger om at innvandrerne burde være svært takknemlige for å være der. Som; ”...*usedvanlig heldige: De har havnet midt i verdens smørøye, der mennesker lever det mest naturlige livet som finnes – et liv alle dypest sett burde ønske seg*” (Skytte 2008; s. 140). Konsekvensen av assimileringstrategien er at det skapes en intoleranse for dem som ikke blir norske nok, fort nok. Minoritetsborgere som assimilerer seg selv gjør det fordi de ser fordelene med å gjøre det, og vurderer det som en adgangsbillett til et bedre liv. Individuer i denne kategorien vil forsøke å tilpasse seg verdier og normer i det nye samfunnet. Et av problemene en slik innvandrer kan møte kan være at man ser på seg som norsk, men at majoriteten ikke anerkjenner en *mørkhudet* person som fullverdig norsk (Skytte 2008; s. 142,145).

I inkluderingsstrategien anerkjennes pluralisme i samfunnet, det tas høyde for ulike religiøse, språklige, etniske og kulturelle ståsteder. Minoritetsbefolkningen vil kreve toleranse over at deres barn har annet morsmål enn norsk, og at de har andre verdier og normer (inkludert religion) enn det gjennomsnittlige *norske*, samtidig som de aktiv går inn i majoritetssamfunnets arenaer. Disse vil også ofte stille krav om særlige hensyn som følge av religion, kultur og språk som kan kollidere med likebehandlings-prinsipper (Skytte 2008; s. 142,144)

4.2 Identitet, etnisitet og tilhørighet

Siden utvalget mitt består av etniske somaliere som i stor grad har vokst opp i Norge, er det relevant å se på fagdebatter om etnisitet, og på hvordan man identifiserer seg selv og hvordan man blir indentifisert av andre, hvordan etnisk tilhørighet spiller inn som både organiserende og ekskluderende.

4.2.1 Identitet

Identitet handler om hvordan man ser seg selv, det kan være skille mellom mann og kvinne, alder og hudfarge. Identitet kan også ha med livssyn å gjøre, om man oppfatter seg som religiøs, ateist, sosialist, nasjonalist eller anarkist og så videre. *Sosiale grenser* vil til en viss grad styre identitet ved for eksempel aksept, sosial status og interaksjonsformer. I sosial identitetsteori forstås begrepet selvkonsept som informasjon om hva som gjør oss lik og hva som gjør oss ulik andre mennesker (Hauge 2007: 5). Man kan dermed forstå sosial identitet som et individs kunnskap om sin tilhørighet til sosiale grupper, bestemt ut ifra at gruppen

samstemmer med individets verdier og emosjoner, det være seg nasjonalitet, kultur, religion eller nabolag.

Speilteorien innebærer at den oppfatningen vi har av oss selv er påvirket av vår oppfatning av hvordan vi tror andre ser oss. Dermed er vår selvoppfatning som et speilbilde hvor vi ser oss selv gjennom andres bevissthet (Fauske 1998: 5). *De signifikante andre* er et analytisk nøkkelbegrep i sosiologisk teori om identitet som sier noe om individers sosialiseringssprosess. Aktører formes som mennesker gjennom samhandling med andre aktører. Man vil i større grad formes av mennesker i sin umiddelbar nærhet og følgelig mindre av mer perifere personer, man vil derfor si at noen aktører er mer signifikante enn andre (Rye 2013: 170) Selvet utvikler seg i meningsfylt interaksjon med andre og gjennom denne skapes felles metode for sosial samhandling, som blir veiviser i for eksempel hvordan opptre korrekt i sosiale situasjoner (Alveson og Sköldbberg 2009) Goffmans begrep *interaction order* sier noe om når selvbildet møter det offentlige bildet, om hvordan vi ser oss selv og hvordan vi ønsker at andre skal se oss (Fangen 2006b: 8). Identifisering kan sees på som en stadig pågående handlingsprosess, blant innvandrere kan identitetsprosess og integreringsprosess gå hånd i hånd. Det er heller ikke alltid snakk om å identifisere hvem vi er lik, ofte vil det også handle om hvem vi føler oss forskjellig fra. Distansering handler om å definere hvem man ikke er (Fangen 2006b: 9). *Roots and routes*, er blitt et mye omtalt skille i nyere identitetsteori. Roots er en essensialistisk vektlegging av arv, slektsforhold og kulturell bakgrunn, og bidrar gjerne med trygghetsskapende faktorer for individer. Routes er et mer konstruktivistisk syn, som handler om å velge sin egen identitet, om å gå nye veier og finne nye kombinasjoner fra ulike kulturelle elementer og bygge sine egne varianter (Fangen 2006b: 30).

4.2.2 Etnisitet

Etnisitet har i antropologisk fagdebatt vært forstått som kategorisering av personer som defineres som *like*. Det kan være fordi de i stor grad er biologisk selv-forsterkende, det vil si at de for eksempel gifter seg med hverandre og får barn lik seg selv. At de deler fundamentale kulturelle verdier og felles plattform for kommunikasjon og interaksjon. Det innebærer medlemskap i og tilhørighet til *gruppe* som er identitets-fremmede på individet (Barth 1969: 10-11).

Fredrik Barth (1969) er opptatt av å understreke at det er etniske grenser som definerer sosiale grupper, ikke innholdet i kulturen. Etniske grupper virker sosialt organiserende når individer

kategoriserer seg på bakgrunn av etnisitet fordi det handler om å definere seg som like og ulik andre grupper, eller de blir tilskrevet etnisk identitet av andre (Barth 1969: 11). Han presiserer viktigheten av at kulturelle forskjeller ikke er det avgjørende for etnisk identitet, det vil si at man kan ha den samme kulturen eller fjerne de kulturelle forskjellene uten at dette reduserer de etniske identitetene (Barth 1969: 32). Å tilhøre en gruppe handler om å være en type identitet som innebærer å være en del av noe beskrivende og eksklusivt. Slike sosiale grenser vil dermed kanalisere individens sosiale liv (Barth 1969: 13-14).

Katrine Fangens teoretiske forståelse er påvirket av Barths teori om etniske grenser. Etniske grupper er gjenstand for identitetstilskrivelse både fra seg selv og andre. Etnisk identitet kan være hudfarge, religion, språk, klesdrakt og tradisjon (Fangen 2006b: 9). Når man snakker om etniske grenser blir det dermed hensiktsmessig å snakke om det å være *insider* eller *outsider*, *vi* og *de andre*, *oss* og *dem* for å forstå slike avgrensninger for identitet (Hylland Eriksen 2014: 7).

"... *ethnicity is the application of systematic distinctions between insiders and outsiders; between us and them*" (Hylland Eriksen 2001)

Når man bruker retorikk som "*vi og de andre*" fremstiller man kulturell bakgrunn som kontraster, hvor synet til *vi'et* (majoriteten), er det som blir styrende for hva som er legitimt. Norsk og innvandrere brukes som noe som gjensidig utelukker hverandre, som indikerer at en *utlending* aldri kan anerkjennes som *norsk* (Se kapittel 3.2.6, Gullestad 2002).

4.2.3 Etnisk identitet

"...*ethnic identity is a matter of self-ascription and by others in interactions*" (Barth 1969: 6)

Individer fra samme etniske grupper vil praktisere de samme spillereglene, dermed vil interaksjon oppleves som lettere og mer naturlig. Barth beskriver dette som at etniske *like* "is playing the same game" (Barth 1969: 6) Somaliere, som er den etniske innvandringsgruppen oppgaven handler om, har hatt ulike måter å tilpasse seg og identifisere seg til det norske samfunnet. Katrine Fangen bruker kategoriene assimilering, hybridisering og inkorporering i sin drøfting om somaliere som identifiserer seg med det norske (Fangen 2006b). Dette er ikke nødvendigvis et bevisst valg. Men en rekke faktorer bidrar til at man havner i den ene eller den andre *båsen*. Noen vil ønske å bevare sin etniske identitet, og vil dermed i stor grad holde seg til sine *egne*. I noen tilfeller fordi de opplever at ulike verdisyn ikke gjør det mulig, eller at de *mister* seg selv og sin identitet, og dermed aktivt eller det man føler som uunngåelig, blir

plassert inn i inkorporering (Fangen 2006b: 7). Inkorporering, eller segregering som er den analytiske termen jeg har brukt tidligere, blir dermed en distansering fra majoriteten. Å assimilere seg blir også en distansering, fra å velge å innta norsk identitet, på bekostning av somalisk identitet. Det vil innebære å oppføre seg norsk i den forstand at man inntar væremåter som assosieres med norsk identitet, hva enn man legger i det. Katrine Fangen eksemplifiserer dette med å velge å gå ut på norske uteplasser istedenfor å velge oppholdssted hvor det utelukkende vil være somaliere som ferdes. For eksempel vil mannlige somaliere bruke mye tid på såkalte ”khat-kaféer” på Grønland, noe som typisk vil bidra til stigmatisering av somaliere. Dette vil noen som søker seg i retning av *norsk tilhørighet* ønske å ta avstand fra (Fangen 2006b: 10). Men somalieres hudfarge vil strukturelt sett alltid ha en symbolsk betydning som gjør dem forskjellige fra etnisk norske. Der vil alltid være en dominansrelasjon fra den hvite som dermed definerer de andre til en permanent minoritetsstatus. Hudfargen vil være en stadig påminnelse av individets minoritetsstatus, både for seg selv og for andre. Som for eksempel vil et så tydelig symbol på etnisitet gjerne oppfordre til spørsmålet ”*hvor kommer du fra?*” med den underliggende beskjeden og konklusjonen ”*Du er ikke her i fra*” (Fangen 2006b: 17). Fangen bruker Prieurs perspektiver for å beskrive dette nærmere;

”...ikke mulig å flykte fra de sosiale betydningene kroppen bærer. Hudfarge bærer i seg sosiale betydninger, og disse betydningene gjenspeiler samfunnets dominasjonsrelasjoner mellom svarte og hvite.” (Fangen 2006b: 16)

Fangens siste kategori, *hybridisering*, vil være forsøk på å begrepsfeste overlappende og samtidige former for identifisering. Her blir det ofte aktuelt å ta inn begrepet til Goffman, *interaction order*, identitet kan også sees som delaspekter som vil komme til syne ulikt avhengig av situasjonen (Fangen 2006b: 8). Man kan for eksempel opptre *somalisk* hjemme og der hvor det føles naturlig, og handle som *norsk* der hvor det passer uten at dette blir *falskt*. Det handler om å søke balanse i identifiserende elementer for slik å kunne identifisere seg med begge identiteter. Man kan føle seg som både norsk og somalisk. Ofte vil en identitet være mer dominerende enn en annen, for eksempel mer somalisk av lojalitet til muslimske normer (Fangen 2006b: 13). Poenget er uansett at det vil være individuelt og kan dermed knyttes tett opp mot begrepet *roots* presentert tidligere med *roots and routs*.

4.3 Resiliens; bidrag til positive utfall for barn i risiko

Resiliens, eller populær-begrepet *løvetannbarn*, er en analytisk beskrivelse av risikoutsatte barn, som mot alle odds likevel klarer seg bra, som en løvetann som standhaftig bryter seg gjennom asfalten.

“*How Children overcome adversity to achieve good developmental outcomes.*” (Andreson et al. 2004: 6)

I dette del-kapitlet skal jeg presentere forskningsutviklingen på resiliens og hvordan resiliensbegrepet bidrar til det analytiske rammeverket i denne avhandlingen.

4.3.1 Begrepsforklaring -tidlig forskning

Opprinnelig kommer begrepet fra fysikken, hvor det forteller noe om kvaliteten på et materiale. Stål vil for eksempel betraktes som mer eller mindre resilient avhengig av dets evne til å transformere seg tilbake til sin opprinnelige form etter stor påkjenning. På 80-tallet begynte man i psykologien å låne begrepet som en metafor for individers evne til å komme seg etter kroniske og akutt stress-fremmende påkjenninger (Ungar 2011: 14). Begrepet *mestring* brukes innenfor flere forskjellige felt, det omtales og brukes på flere ulike måter. I denne oppgaven benyttes mestringsbegrepet slik det brukes i resiliens-forskningen hvor begrepet brukes for å forklare hvordan barn, i møte med motgang og risiko, likevel klarer seg bra i livet. Forskningen undersøker prosessene og mekanismene som utvikler de sterke sider ved barn i risiko, såkalt “*fra risikobarn til mestringsbarn*”, spesielt knyttet til beskyttende faktorer i sosiale relasjoner og miljø (Sommerschild et al. 1998). Det antropologiske perspektivet av resiliens, i det som tidligere har vært et psykologisk fenomen, handler om forståelse utfra perspektivet til individene det gjelder og deres *virkelighet*. Det andre som er viktig fra et antropologisk perspektiv er å knytte forståelser opp mot kulturperspektiv, spørsmål om forholdet mellom handling og mening må settes i sammenheng med aktørers sosiale omgivelser (Ingestad i Sommerschild et al. 1998). Med risikofaktorer mener man i denne sammenhengen faktorer som gjør at aspekter i personens livstilstand, livstil eller i omgivelsene vil ha sannsynlig innvirkning for å møte motgang i livet (NKS).

I den tidlige teoretiske utviklingen i resiliens-forskningen var fokuset på individers interne utviklingsprosesser. Dette ble det styrende paradigme hvor “*locus of change*” ble forstått som noe som kom an på personlige egenskaper som selveffekt, selvtillit og prososial adferd. “*Locus of*” er hvordan man tolker årsaksforklaringer, hvor man ser på interne, indre og

personlige faktorer, eller eksterne, ytre og miljømessige faktorer (Svartdal 2013). Dermed forstås graden av positive personlige egenskaper som bidrar til resiliens å være avgjørende for hvor mottagelig et individ vil være for negativ påvirkning fra stressorer (Unger 2011: 15). Resiliens er en mestringsevne som bidrar til robusthet eller motstandskraft som gir evnen til å overkomme og håndtere vanskelige opplevelser, motgang og krenkelser (Lidén et al. 2011: 40).

” Resilience means that the individual has the ability to adapt under stress, particularly in the context of severe hardship and disadvantageous life circumstances” (Crawford: i Daud et al. 2008: 2)

Resiliens kan forstås som en egenskap som gjør at man greier seg gjennom vanskelige forhold og greier å utvikle seg tilpasset forholdene i omgivelsene. Høy resiliens vil dermed forstås som å klare seg bedre enn forventet og bedre enn situasjonen tilsa.

” The survival of a stressor (or risk factor) and the avoidance of two or more adverse life outcomes to which the majority of normative survivors of stressor succumb” (Anderson et al. 2004:6)

Resiliens-forskningen ble tidlig kritisert for å være for snevert, og at *”locus of change”* burde være på de eksterne faktorene. Ved utelukkende fokus på de personlige egenskapene begrenset man et psykologisk fenomen på en så *fragmentert* måte at de vil kunne forklares med individuelle forskjeller i befolkningen. Ved å endre fokuset fra et slikt paradigme for å predikere eller forstå utfallet av utviklingen av resiliens, bidrar det til et mer sosial-økologisk perspektiv med større bredde, hvor man ser på økologiske faktorer som sosiale miljø og det fysiske for utviklingen av resiliens (Ungar 2011: 15-16).

4.3.2 Beskyttende faktorer

Resiliens i vid forstand kan forstås som en signifikant prosess, en egenskap eller kapasitet som er basis for et positivt resultat. Hovedfokuset er her forstått som prosessen hvor utviklingen av resiliens formes i barnets samspill med ulike aspekter i omgivelsene. Slike aspekter kan være sosiale nettverk i mikrosystemer, mesosystemer, exosystemer og makrosystemer, som personlige egenskaper, familieforhold og institusjonelle forhold. Alle systemene vil ha noe å si for barnets situasjon, det er derfor man må identifisere hvilke forhold som bidrar til å styrke (eller svekke) utviklingen av resiliens (Lidén et al. 2011: 40-41). Ved å forstå resiliens fra et interaksjonelt perspektiv, hvor sosiale og fysiske miljøer blir betraktet som *locus* av ressurser som skaper personlig vekst, kan man si at personlig vekst blir skapt som en konsekvens av at individuelle behov og miljø sammenfaller (Ungar 2011: 16)

Et resilient barn vil være sosialt kompetent med et positivt selvbilde med tro på egne muligheter og evner (Daud et al. 2008: 2). Beskyttede faktorer blir et samlingsbegrep for faktorer som særlig vil fremme positiv utvikling av resiliens hos barn i risiko. Beskyttende faktorer kan deles i tre kategorier; barnets personlige egenskaper, støttende familierelasjoner og ekstern støtte som virker motiverende og forsterkende på barnets mestring og bidrar med positiv innflytelse og verdier. Personlige egenskaper kan være intelligens, sosial kompetanse og effektive mestringsstrategier. I familieforholdet kan det være styrkende faktorer som kontinuerlige, trygge tilknytninger, varme, tette og personlige omsorgsforhold som bidrar til emosjonell støtte, struktur og samhold. Ved eksterne støttesystem vil det gjerne være relevant å trekke inn skolen, hvor gode og målrettede læringsmiljø vil virke beskyttende. Samt gode forhold til medelever og etablering av positive relasjoner til andre voksne. Det motsatte av de beskyttende faktorene, som vil føre til negativ utvikling, betegnes som risiko og sårbarhets-faktorer (Daud et al 2008: 2). Slike faktorer kan være emosjonelt stressfulle relasjoner i familien, negative skolemiljø og deltagelse i destruktive sosiale miljøer med avvikende moral og adferd.

4.3.3 Økologisk resiliens

Som nevnt har miljøets påvirkning for mestring vært undervurdert i resiliens-forskning. Ungar (2011) argumenter at i det store bildet er det nettopp de økologiske faktorene som vil ha mest å si, og at endring eller inngrep i barns sosiale økologi vil ha den største effekten for å fremme resiliens hos et barn i risikozonen. Det vil være kvaliteten på gjennomføringen av inngrepet som vil avgjøre barnets mestring. Han mener derfor at det er endring i barnets økologiske miljø som bør være det gjeldende paradigme for "locus of change" (Ungar 2011: 16-17). Resiliens er en økologisk multi-dimensjonert, kompleks prosess som gjør det mulig med positiv utvikling for personer i risiko, som avhengig av kapasiteten av sosial og fysisk økologi frembringer muligheter for positiv utvikling. Personlig egenskap som god selvtillit kan være resultatet av økologiske faktorer, for eksempel rundt godt samhold i familien, ved å gjøre det bra sosialt med jevnaldrende og mestring i skolen. Selveffekt handler om opplevelsen av å kunne bidra med noe meningsfullt ovenfor andre eller finne måte å kontrollere sin egen virkelighet på, ved å ha tro på at man kan gjøre en forskjell. Positive sosiale relasjoner, venner og bekjente handler ofte om hvorvidt man her et valg eller ikke. For eksempel kan nabolagets karakter være avgjørende for valgmulighetene barnet vil ha sosialt. Utfallet for de ulike erfaringene avgjøres i stor grad av kvaliteten på det økologiske miljøet rundt barnet, altså miljøets kapasitet til å møte behovene til et individ som er sårbart.

Forskjeller i mestring og prestasjon bør dermed forstås som situasjonsbestemt og ikke avhengig av barnets *medfødte* personlige fordeler eller ulemper. Hvor det er potensiell eksponering til signifikant motgang er resiliens både kapasiteten til individer i å navigere seg fram til de psykologiske, sosiale, kulturelle og fysiske ressursene som skaper og opprettholder velvære, og den individuelle og kollektive kapasiteten til å forhandle med disse ressursene slik at de blir fremstilt og opplevd på en kulturelt meningsfull måte (Unger 2011: 18).

Slik jeg forstår Ungar så mener han at disse prosessene av navigering og forhandling understreker hvordan resiliens demonstreres når individer utnytter seg av tilgjengelige muligheter og forbedrer egen situasjonen ved å bruke muligheten på en slik måte at muligheten og resultatet av denne blir bedre enn hva muligheten på papiret kunne tilføre. I mitt empiriske materiale fra møtene med Axmed og Bashiir som jeg skal presentere i kapittel 6, er det lett å forstå ulikhetene som personlige egenskaper. Hvorfor virker veien lettere for enkelte? Axmed og Bashiir har lik bakgrunns-historie og mer eller mindre likt utgangspunkt da de kom til Norge. Utfallet og årene i Norge oppfattes likevel ulikt for dem selv. Som jeg skal belyse senere i avhandlingen, kan både Axmed og Bashiir forstås som barn som i stor grad kan tolkes som barn i risiko. De kom til Norge som asylsøkere, de var fremmedspråklige, lite sosialt nettverk, etc. Som jeg skal redegjøre for med basis i denne teoretiske og analytiske drøftingen, viste det seg at den ene av informantene skulle dra fordelene av flere av det jeg velger å beskrive som beskyttende faktorer og dermed mestring enn den andre informanten.

4.4 Barn og minoritetsstatus

4.4.1 Minoritetsbarn som dobbel minoritet

Minoriteter kan definer slik;

” Any group of people who because of their physical or cultural characteristics are singled out from others in the society in witch they live for differential and unequal treatment, and who therefore regard themselves as objects of collective discrimination. The existence of a minority in the society implies the existence of a corresponding dominant group with full participation in the life of society.”
(Wirth, 1945: 347 i Archambault 2010)

Fra 1980-tallet har man sett på det sosiologiske konseptet *barndom* som en permanent generasjon kategori i samfunnet. Tradisjonelt sett kan man se at det i større grad har vært slik at barn har vært sett på som underlegen voksne (Archambault 2010: 440). I et slikt syn ser man på barn som avhengige og uferdige individer, mer som et potensiale enn *et produkt* eller

sosial aktør i seg selv. Gjennom Wirths definisjon av minoriteter kan man tolke barn som en minoritetsgruppe gjennom å se på hvordan barn som gruppe er underlegen i relasjon til majoritetsgruppen (de voksne). Barn har ikke tilgang til full deltagelse til det sosiale livet på lik linje med voksne. I tillegg er den juridiske statusen for barn at de tilhører sine foreldre, foresatte eller staten fram til de blir myndige og medlem av majoritetsgruppen. Selv om barn generelt ikke ville identifisere seg som en diskriminert gruppe, er maktforholdet mellom barn og voksne ujevnt, og skaper muligheten for diskriminering og i verstefall misbruk. I et slikt syn kan barn forsås som en sosial minoritet.

Mindreårige asylsøkere kan betraktes som en dobbel minoritet fordi de også blir tilskrevet en etnisk status med de begrensningene en asylprosess har i forhold til majoriteten i samfunnet. Den lange byråkratiske prosessen setter asylsøkere i en mer eller mindre langtrukket og ubestemt ventetid. For eksempel muligheten for å planlegge for fremtiden eller tilgang til arbeidsmarkedet for voksne asylsøker (Archambault 2010: 441) Så på den ene siden tilhører de "barn som minoritet" og på den andre siden etnisk minoritet. Videre, vil de være under ansvar av mobile foreldre som selv vil ha begrensninger på grunn av sin minoritetsstatus som asylsøkere (Archambault 2010: 442). Dette vil ikke med selvfølgeligighet endre seg ved innvilget asyl, slik vi har sett så fjernes ikke minoritetsstatusen seg med statsborgerskap.

4.4.2 Barns romlige steder

Seeberg (2009) argumenter for at barns romlige steder er nært knyttet til barns sosiale posisjon. Hvis man forstår *sted* som skjæringspunktet mellom rom og tid, så kan man foreslå en forståelse av barndom som en strukturelt romlig betingelse for samfunnet. "Barns steder" er i hovedsak alle steder hvor barn befinner seg og bruker, ikke bare de som er tilrettelagt for dem slik som barnehager. Norske barn har tilgang på mange steder. Barn av asylsøkende foreldre havner i en tvetydig sosial posisjon hvor de på den ene siden er barn, noe som ideelt sett betyr at man skal inkluderes. Barn skal sees og de skal høres, noe som har etablert seg som ideologisk viktig i nordmenns nasjonale selvforståelse. På den andre siden er disse barna også asylsøkere, og barn med asylsøkende foreldre blir dermed marginalisert og objekt for offentlig diskurs (Seeberg 2009: 62). Man kan derfor si at denne gruppen barn blir offer for motsetningsfylte politiske felt, barn og barndom, og asylsøkere og migrasjonshåndtering. Asylmottakenes funksjon er som en container som adskiller en gruppe mennesker bort fra resten. Slike steder er resultat av migrasjons-håndtering, dette står i sterk kontrast til prinsippet om at barn skal inkluderes. *Asylsøker* er en betegnelse av noe man blir i relasjon til

en nasjonalstat man ikke tilhører. Man er dermed en utenforstående eller ”outsider”. Asylmottak holder outsiderne utenfor. Selv om en outsider har kommet seg forbi de territoriale grensene til nasjonalstaten vil fortsatt sosiale grenser stenge dem ute fra samfunnslivet. Så når ”barns steder” blir slike ”eksepsjonelle steder” blir situasjon svært komplisert. Siden de er asylsøkere skal de ikke inkluderes i samfunnet, men på grunn av at de er barn så må de inkluderes. Spørsmålet er om dette egentlig forandres etter asylprosessen noe Marianne Brekke er inne på.

Marianne Brekke (2015) tar opp i sin doktorgrads-avhandling temaet om ungdommer med flyktningbakgrunn i det offentlige rom. Hun skilte mellom det å være *innenfor* og det å være *utenfor* for å beskrive nyansene av inkluderings- og ekskluderings-prosesser som ikke kommer til *rette* gjennom integrerings-begrepet (Brekke 2015: 116). Offentlige rom kan forstås som referanse for sosial handling hvor alle i utgangspunktet har formell adgang, men der uformelle og formelle prosesser fører til inkludering og ekskludering (Hidle 2014; i Brekke 2015: 101). Brekke poengterte at man kan både ekskluderes og inkluderes, på forskjellig måter på samme arena. Fangen var inne på det samme (se 4.1) når hun argumenterte for at sosial ekskludering måtte forstås som en dynamisk prosess, ikke en enten eller situasjon (Fangen 2009: 94). Adgang til steder og ekskludering var noe som ville skille de to somaliske informantene, som jeg skal presentere i det empiriske kapitlet.

4.5 Oppsummert

I dette kapitlet har jeg primært drøftet hvordan begrepet integrering brukes i denne avhandlingen, at jeg skiller mellom ulike strategier som assimilering, segregering og inkludering, og at disse kan tolkes forskjellig avhengig av om det er minoriteten eller majoriteten som håndhever den. Kapitlet drøftet fagdebatter knyttet til identitet og hvordan denne påvirkes av andre både gjennom speilteorien og signifikante andre. Etnisk tilhørighet henger sammen med hvem vi velger å oppfatte oss like, eller blir definert av andre som like, som igjen skaper grenser til dem som er ulike. Jeg har lagt vekt på teoretiske og analytiske perspektiver på utviklingen av resiliens hos barn, beskyttende faktorer og hvordan barns økologiske miljø spiller inn for dette. Jeg avsluttet med noen perspektiver på hvordan barn kan være to minoriteter på samme tid, både gjennom statusen som mindreårige og gjennom sin etniske bakgrunn, og hvordan barns steder har sammenheng med deres sosiale status i samfunnet. Integrerings-begrepet vil med dette ikke være dekkende for nyansene av de inkluderende og ekskluderende prosessene slike minoriteter vil møte i hverdagen.

5 Relevant forskning om asylbarn og mestringsstrategier

I dette kapitlet vil jeg beskrive og drøfte relevant forskning som er gjort på feltet som supplerer mine primærdata, med fokus på barn i asylmottak og mestringsstrategier blant fremmedspråklige barn. Jeg ville tydeliggjøre hvordan de første årene i Norge er for asylsøkere, hovedsakelig barn. Mine informanter var relativt unge på tidspunktet de oppholdt seg i asylmottak og har derfor begrensede mulighet for å belyse dette perspektivet. Det er min oppfatning at det hørte hjemme i denne avhandlingen for å få med det store bildet av prosessene som barn med flyktningbakgrunn i Norge er del av. Videre ønsker jeg å belyse nærmere de mestringsstrategier som oppstår blant unge som er del av etniske grupper som opplever stigmatisering fra majoritetssamfunnet.

5.1 Små barn i asylmottak

I tidsrommet 2005-2009 engasjerte Nova, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, forskeren Marie Louise Seeberg til å utføre et prosjekt kalt ”*Små barns liv i asylmottak*”. Dette var en del av Novas strategiske instituttprogram ”Barneforskning” som pågikk fra 2002 til 2007. Seeberg gjorde i denne forbindelsen feltarbeid ved transitt-mottak og ordinært-mottak, feltarbeidet resulterte i 4 artikler som samlet ble publisert i Nova-rapporten ”*Små barns liv i asylmottak*” (Seeberg 2009).

5.1.1 Uforutsigbarhet

Prosjektets hovedfunn var at asylmottakene i liten grad var tilpasset barn. Språkmangfold og mottak-tilværelsens midlertidighet er det mest slående kjennetegnet på et liv i asylmottak (Seeberg 2009: 22). Det finnes mottak som spesialiserer seg på enkelte tilfeller, for eksempel mottak for enslige mindreårige, mens vanlige mottak vil kunne inneholde et rikt mangfold med enslige voksne og familier med barn. I mottakene Seeberg og teamet hennes besøkte, var det sammenlagt 100 personer, 40 nasjonaliteter og mellom 15 og 20 barn under 6 år (Seeberg 2009: 65). Oppholdets midlertidighet var preget av at folk kom og dro igjen og at man selv ikke visste hvor lenge man skulle oppholde seg på samme sted. For barn og voksne skapte dette ustabilitet og uforutsigbarhet. Seeberg kunne ikke bruke intervju som metode i innsamlingen, for intervju var akkurat *det* alle asylsøkerne venter på å gjøre eller venter på svar fra. Det som skulle avgjøre hvordan livet skal bli fremover og om de skal få bli i Norge.

5.1.2 Barnebaser

UDIs tiltak for å skape en ”*trygg og meningsfull*” hverdag for asylsøkende barn gjøres ved å forsøke å lage struktur. Alle barn, over to år og frem til grunnskole-alder, skal derfor ha et tilrettelagt tilbud på minst tre timer, mandag til fredag, enten gjennom barnehage eller barnebase. Kravet for barnebaser er at det skal være en ansatt med barnefaglig kompetanse. I det ordinære mottaket var barnebasen et stort og sparsomt møblert rom, som inneholdt litt små-leker for barn. Barnebasen var åpen fra kl. 10 til 14, mandag til fredag, men fulgte skoleruten og var derfor stengt for planleggingsdager og andre fridager. I følge ansatt var dette for å tilvenne asylsøkere til det Norske systemet (Seeberg 2009: 10). Basen bidro i liten grad til å tilføre noe mer enn selvstendig lek blant barna. Det var heller ikke noe fast opplegg, aktiviteter eller utendørslek. Det var ingen organisert lunsj. Basen var også åpen for foreldre, som sosialiserte seg imellom eller lekte med egne barn. Tilbudet var alt i alt så lite at det knapt kunne ansees for å være strukturerende for barnas hverdag.

Ved transittmottaket inneholdt basen både et oppholdsrom og et lekerom, det var kasser fylt med leker, det var tv, videospiller og PlayStation. Siden så få av barna på transittmottaket gikk på skole organiserte ledelsen lekeroms-tiden etter alder. Seeberg beskriver dette slik;

”Ryddig, innholdsrikt, fargerikt. Kontrasten stor til gangen og rommene resten av mottaket består av. Dette er barnas verden, et lite stykke paradys åpent i to timer dagen, fire dager i uka for barn mellom tre til sju år. De under tre har tilgang til paradys to timer uka, hvis en av foreldrene er med dem” (Seeberg 2009: 28)

Barne-basene var de eneste rommene som var tilpasset barn og ved begge mottakene var barnebasen stengt det meste av tiden. Uteområdene utfor asylmottakene var heller ikke tilpasset at barn fritt kunne ferdes der. Åpent område uten gjerder gjorde at det til enhver tid måtte være voksne tilstede, avhengig av barnas alder. Dette resulterte at barn hang i gangene på asylmottaket mesteparten av tiden.

Rommene de blir tildelt er heller ikke tilpasset det man anser som normalt for barnefamilier, det er ingen minstekrav. Seeberg bruker en enslig mor som eksempel på dette; hun hadde tvilling gutter på tre år. De delte et rom på 20 kvadratmeter som inneholdt kjøkkenbenk, kjøleskap, en dusj, en kommode, to barnesenger, en enkeltseng og en tv. Rommet skulle fungere som oppholdsrom, spiserom, lekerom, og soverom for mor og 2 barn (Seeberg 2009:12).

UDI om målsetningen om boforhold;

”statlige mottak skal være et nøkternt men forsvarlig botilbud som skal sikre beboernes grunnleggende behov og den enkeltes behov for trygghet”

Videre om krav til asylmottak:

”...alle beboere skal ha tilgang til en seng å sove i, tilgang til låsbare bad og toalett samt til felles arealer for sosialt samvær tilpasset kjønn og alder”(Seeberg 2009: 28)

Det var derfor tvilsomt at asylmottakene greide å oppfylle kravet til et tilpasset strukturings-tilbud for små barn ved barnebasene.

Men nivået på standarden skal ifølge staten være lav; *”Asylmottak er et midlertidig botilbud, og ikke ment som et sted å tilbringe oppvekst og ungdomstid. Standarden er nøktern av bl.a. Innvandringsregulerende hensyn. Livet og tilbudet i mottak skal ikke være så attraktivt at det kan friste til å søke asyl av den grunn alene. På den andre siden må det være forsvarlig og godt nok til å oppfylle bl.a. barnekonvensjons prinsipper” (UDI i Seeberg 2009: 31)*

5.1.3 Barnehage og STOP modellen

Ved det ordinære mottaket disponerte mottaket noen halvdagsplasser i en lokal barnehage. Disse ble benyttet av barn mellom 4 til 6 år, fra klokken 10 til 14, mandag til fredag. Den mest slående forskjellen mellom de barna som hadde tilgang til barnehage og de som ikke hadde det, var knyttet til hvordan de responderte til regelsetting og grensesetting. I barnehagen brukte barna ”innestemme”, og de ryddet opp etter seg. De ansatte på mottaket greide ikke å ha like konsekvente regler som barnehagen klarte ovenfor barna. Barna som gikk i barnehage snakket også godt norsk. I mottaket hadde de ikke ressurser til å tilføre språkopplæring til barna. Det så ut til at mye av språkopplæringen ble lagt på barnehagen (Seeberg 2009: 13).

STOP- modellen er et pedagogisk handlingsprogram, som står for ”*structure, talking time, organized play og parent-support*”. Modellen ble utviklet for arbeid med flykningbarn på 80-tallet, målet er å skape struktur og forutsigbarhet for barn som motvekt for utryggheten og kaoset som ofte preger livet til barn i slike situasjoner. Modellene brukes som verktøy i internasjonalt arbeid i flere krigsherjede områder og med flykning-arbeid. Bruk av slikt verktøy og krav til kompetent personale gjør at Norge kommer dårligere ut enn andre land når det kommer til strukturering av barns hverdag som preventivt terapeutisk og pedagogisk hjelpemiddel (Seeberg 2009: 13,32).

Seeberg argumenterer for at man må ta utgangspunkt i at statlige mottak er en velferdstjeneste som representerer statens tilbud til asylsøker, altså bo og livsopphold. Samtidig skal standarden for velferdstjenester for denne gruppen være ”nøktern”. Asylsøkende foreldre har lite handlingsrom for å skjerme barna sine fra den realitet de har rundt seg. Økonomisk bistand blant asylsøker-familier er svært lav i forhold til det som er standard i den norske befolkning. Samtidig som de heller ikke har tilgang til arbeidsmarkedet. Asylsøkende barnefamilier er derfor per definisjon fattige. Fattigdom er en stor begrensning, og vil kunne gjøre det enda vanskeligere for foreldre å bistå barna sine i et sosialt liv utenfor mottaket.

5.2 Stigmatisering i skolen og mestringsstrategier

I ”*Navigating Ethnic Stigmatisation in the Education Setting: Coping Strategies of Young Immigrant and Descendants of Immigrants in Norway*” fra 2014, presenterer Kathrine Fangen og Brit Lynnebakke et forskningsprosjekt om unge, fra etniske minoriteter i Norge, som opplever stigmatisering i det norske utdanningssystemet og tolkning av de mestringsstrategier de benyttet seg av. Studien baserer seg på 50 intervju med unge mennesker med etnisk minoritetsbakgrunn som bor i Norge, hvor de fleste var fra Afrika, Asia og Midtøsten.

5.2.1 Stigmatisering; tre mestringsstrategier

Alle informantene oppga at de hadde opplevd etnisk stigmatisering på skolen (Fangen og Lynnebakke 2014: 50). Skolen er en arena hvor stigmatisering av minoriteter kan ta mange former, alt fra kommentarer fra andre elever til manglende annerkjennelse fra lærere (Fangen og Lynnebakke 2014: 48). Fangen og Lynnebakke har til hensikt å se på hvilke strategier unge fra minoriteter vil bruke i møte med forutinntatte holdninger og stigmatisering fra lærere og elever. Mestringsstrategier er individets bevisste innsats for å regulere for eksempel adferd og emosjoner i respons til stressende hendelser eller omstendigheter. Disse kan være alt mellom unngåelse og motstand. Selv om rasisme basert på utseende er ansett som uakseptabelt i Norge, ser man at det blir basis for mer subtile former for eksklusjon. Sosial status, sterke nettverk og utdanning kan virke som en buffer for ydmykende erfaringer.

Fangen og Lynnebakke har skilt de ulike strategiene i tre kategorier og viser til eksempler fra intervjuene for å plassere dem. De tre kategoriene er unngåelse, jobbe hardere og konfrontasjon.

5.2.2 Unngåelse

Unngåelse, fritt oversatt fra Fangen og Lynnebakkes begrep ”avoidance”, er en defensiv strategi. Det vil si at i stedet for aktivt å prøve å endre på problemet, vil man heller unngå situasjoner, miljøer eller arenaer hvor de kan stereotypes.

Dette identifiserer Fangen og Lynnebakke i informanten *Isir*, en 19 år gammel jente på videregående, opprinnelig fra Somalia. Hun er den eneste med etnisk minoritetsbakgrunn i klassen sin. Hun fortalte at hun følte seg forskjellsbehandlet av elevene, de er annerledes med henne enn med hverandre. Hun opplevde det som sårende at de kunne snakke med hverandre mens samtaler med henne ble anstrengte og dreide seg støtt om hennes etniske bakgrunn. Hun følte det som at uansett hvor mye hun forandrer seg så ville hun alltid være den samme for dem. Hun reagerte med å tilføye lite til samtaler og oppfordret ikke til det. Det *Isir* egentlig ville, var å være del av den sosiale gruppen, men de gangene hun har gjort fremstøt i den retningen lyktes hun aldri med å få en god kontakt. Som resultat tok hun avstand og oppsøkte ikke lenger de norske elevene, og søkte seg heller mot andre med etnisk minoritetsbakgrunn. Det følte som en lettelse for henne å slippe fordommer. Det vanskeligste for *Isir* var at hun ikke aksepterer å bli kategorisert som annerledes av de andre, men de norske elevene tar det for gitt at det er forskjell mellom henne og dem (Fangen og Lynnebakke 2014: 51-52).

Intervju med *Azadi*, en 26 år gammel Iransk immigrant, valgte å unngå nordmenn og heller omgås andre med samme bakgrunn som han selv. Dette for å unngå situasjoner hvor han ville stigmatiseres. Etter gjentatte ekskluderende erfaringer knyttet til hans bakgrunn som kurder og et negativt møte med skolen, valgte han å fokusere på sitt kurdiske nettverk til tross for at han har tatt masterutdanning i Norge. Forskjellen med *Azadi* og *Isir* er at *Azadi* har gjort et kognitivt skifte i hvem han identifiserer seg med og fra, men *Isir* ikke har gjort det.

5.2.3 Å ha noe å bevise

Den andre strategien handler om overbevisningen om at man som etnisk minoritet må jobbe hardere enn andre for å oppnå det samme (Fangen og lynnebakke 2014: 52). Hvordan slike oppfatninger oppstår kan være mange, men det kan komme fra både negative erfaringer eller oppmuntring og støtte. Med negative erfaringer kan det handle om selvbildet eller bevissthet over lav sosial status som skaper oppfatninger som;

*”..outsiders who are not really entitled to be treated on equal terms with other citizens (...)
The parents might stress that ‘it is tough out there ` and that their children therefore must*

lurn to work harder than others to stand a chance” (Lauglo 1999 i Fangen og Lynnebakke 52).

Jasmina, 25 år gammel og immigrant fra Bosnia. Hun gjorde det bra på skolen, men følte seg aldri akseptert av de andre elevene. Dette fordi hun ikke ble oppfattet som *kul* nok, på grunn av sin livssituasjon og fordi hun ble oppfattet som annerledes. Jasmina gikk inn for å jobbe hardere for å bli likt og akseptert, og prøvde å adoptere sosiale normer i sine omgivelser. Hun følte, spesielt på videregående, at lærer var negativt innstilt til henne på bakgrunn av hennes etnisitet selv om hun til enhver tid gjorde det hun skulle. Hennes innstilling var alltid ”hvis jeg jobber bare litt hardere...”

Shahel, en 24 år gammel mann, født i Norge som sønn av indiske immigranter, er i dag utdannet i medisin. Egentlig ønsket han å utdanne seg til ingeniør, men valgte isteden å studere medisin. Dette på grunn av sin oppfatning av at det ville gi ham større muligheter for jobb, og ville i større grad bidra til anerkjennelse og aksept fra andre i samfunnet (Fangen og Lynnebakke 2014: 53), Dette henger sammen med en oppfatning om at innvandrere må jobbe hardere enn etniske nordmenn må for å oppnå for eksempel gode jobber. Motivasjon for å jobbe ekstra kan da være et ønske om å fremstå suksessfull og kvalifisert, slik at man ikke lenger kan stigmatiseres. I flere av intervjuene fant Fangen og Lynnebakke at mange av de unge med etnisk minoritet valgte utdanning med dette som utgangspunkt, de gikk inn i prestisje-utdanninger hvor målet var å oppnå samfunnets anerkjennelse.

5.2.4 Konfronterende krav

Den tredje strategien til Fangen og Lynnebakke er konfrontasjon. Bushra er 24 år og født i Norge. Hun kom fra en velutdannet pakistansk familie som flyttet til Norge i forbindelse med jobb. Bushra følte seg *norsk* etter å ha bodd her hele livet, men ble likevel behandlet annerledes. Hun måtte kjempe for å bli tatt seriøst i sine ønsker om for eksempel å følge vanlig klasse, få vanlig norsk undervisning og videre i sin akademiske utdanning. Hun nektet å tillate noe annet enn anerkjennelse. Konfrontasjon kan ha negative konsekvenser, og det er videre noe som krever en del av individet. Det vil ofte være særlig resurssterke individer som vellykket kan benytte seg av en slik strategi som krever både selvillit og standhaftighet.

Fangen og Lynnebakke så at informantene i stor grad hadde reflektert over egne reaksjoner i møte med ekskludering (Fangen og Lynnebakke 2014: 57). Selv om det ikke alltid var en på forhånd planlagt reaksjon, så lå det en bevisst dimensjon bak.

5.3 Oppsummert

Fra Seebergs rapport så vi at hverdagen på asylmottak ikke var tilpasset barn og barnefamilier. UDIs argument om midlertidighet henger dårlig sammen med tallene presentert i 2.1, som gjorde det klart at en asylprosess tar flere år. Asylmottakene har ikke tilfredsstillende tilbud for barn og benytter seg heller ikke av pedagogiske verktøy tilpasset barn. Dette selv om det er utviklet anvendelige modeller tilpasset barn som har opplevd traumatiske hendelser gjennom krig og forfølgelse. Seeberg viste til STOP-modellen som et verktøy som kan lage trygge rammer rundt barn i slike situasjoner. Slik jeg tolker det som kommer frem i Seeberg rapport, er at asylmottak og kriteriene for individer i en asylprosess (tilgang og rettigheter) gjør lite for å forberede personer med asylbakgrunn på livet i Norge. Dette er spesielt sentralt når det kommer til barn fordi de er spesielt sårbare på grunn av det avhengighets-forholdet de har til de sosiale systemene rundt seg.

I Fangen og Lynnebakkes forskningsprosjekt så de på de mestringsstrategiene minoritetsungdom utviklet for å mestre de sosiale utfordringene de møtte gjennom det norske skolesystemet. De systematiserte mestringsstrategier i tre kategorier som gikk ut på unngåelse, å jobbe hardere enn andre, eller en konfronterende mestringsstrategi. Prosjektet indikerte at ekskluderende prosesser rundt individet (minoriteten) fra medelever og lærere (majoriteten) utløste mer eller mindre bevisste metoder for å håndtere opplevelsen av stigmatisering. I det empiriske datamaterialet jeg skal presentere i det neste kapitlet kan man kjenne igjen noen av de strategiene Fangen og Lynnebakke presenterte i dette forskningsprosjektet.

6 Axmeds, Bashiirs og Mathildes fortellinger; empiriske data

I dette kapittelet skal jeg presentere intervjuene jeg gjorde med somalisk fødte *Axmed* og *Bashiir*, og innføringsklasse-lærer *Mathilde*. Mathilde har flere års erfaring med fremmedspråklige barns møte med norsk skole. Axmed og Bashiir kom til Norge som asylsøkere på 1990-tallet. Tidslinjen i intervjuene er knyttet opp mot årene fra de kom til Norge, begynte på skolen og frem til videregående utdanning. Temaene jeg var mest interessert i var det sosiale, opplevelsen av mestring og forholdet til skolen.

6.1 Intervju med Axmed

Jeg møtte Axmed to ganger i forbindelse med intervjuet. Den første gangen satt jeg lenge og ventet uten at han dukket opp. I det jeg hadde bestemt meg for å gå fra det avtalte møtestedet vårt så jeg han komme hoppende ut av en bil, for så å komme springende mot meg. Axmed uttrykte at han var lei seg for å komme for sent. Han hadde en stressende dag i forbindelse med kursing og at han ikke hadde mye tid denne dagen. Vi ble derfor enige om isteden å møtes dagen etter. Ved det neste møtet stilte informanten presis, han var kledd i stor *saggebukse* og en fiskehatt. Ungdommelig, samtidig som den likevel skiller seg ut fra ungdom flest. Axmed har noe opprørsk ved seg, og selv om han snakker rent *tromsøværing* bruker han så mye sosiolekt og slang at enhver vil kunne resonnerer seg fram til at han ikke er opprinnelig norsk hvis man bare hører stemmen hans.

6.1.1 De første årene i Norge

Axmed kom til Norge med sin mor da han var fire år gammel, i andre halvdel av nittitallet. Han ble født i Somalia kort tid etter at borgerkrigen brøt ut. Moren var skilt fra faren. Forstått på basis av opplysningene han gir meg av situasjon deres i Somalia, virker det ikke som de var fra en velstående familie. Moren tok han med seg og flyktet ut av landet. De kom seg først til Tyskland og så til Norge. Axmed var så liten at detaljene rund asylprosessen er vage, men han husker de bodde i et ordinært mottak. Der begynte han etter hvert i barnehage og senere i første klasse. Etter de fikk innvilget asyl bodde de en stund i en midlertidig bolig før det fikk tildelt Tromsø som bosettingskommune. Her fikk de en midlertidig bolig enda en gang. Axmed begynte på nærskolen, men bare etter noen få måneder måtte de flytte til en kommunal bolig i en annen bydel, og han begynte dermed på sin tredje skole på tre år.

Det var her Axmed kom til å møte to mennesker som kom til å være viktige for han; bestevenn *Toby* og læreren *Linn*, det eneste voksne mennesket, med unntak av hans mor, som noen gang klarte å etablere et positivt og støttende forhold til Axmed.

6.1.2 Axmed og grunnskolen

Linn var en sånn lærer som gjør det lille ekstra for sine elever, i alle fall slik Axmed opplevde henne. Av alle lærere han har møtt, som med årene kan regnes som relativt mange, er hun den eneste han har noe fint å si om. Selv om hun bare var læreren hans fra tredje til femte klasse.

Med ydmykhet i stemme forteller han:

"..men Linn, ho ville hjelpe, og ho ringte ho mamma og sånn. Sa "gjør sånn og sånn". De og de klærn, til tur å sånn du skjønne. Sånn at mamma sku forstå."

Linn etablerte dialog med moren og en relasjon med sin utenlandske elev som gjorde hverdagen lettere rundt han. Linn fulgte ham opp. Hun tok tak i problemene han hadde ved å sette han i kontakt med PPT og BUP noe som resulterte i en dysleksi-diagnose.

Axmed har syntes at det har vært vanskelig å komme overens med andre lærere. Han synes de er *sinte, strenge* og han beskriver dem som negative til han. Han på sin side opplever dem som *falske*, fordi de bryr seg ikke egentlig om ham, de bare gjør det de gjør og sier det de sier fordi det er det som er jobben deres. Ikke fordi de genuint bryr seg om han eller andre elever. Han har et veldig distansert forhold til lærerne;

"Dæm bare tenke skole og no må dokker lære de hær tingan. Men mange av...ingen av dæm...faen ikkje bryr sæ. Dæm bare.. Æ må komme mæ på jobb og du skjønne.. æhh, vet ikke kosn æ ska forklare det."

Axmed forteller at skole-situasjonen hans forverret seg fra femte klasse og oppover. Linn hadde passet på at han hang med i fagene, men han følte seg ikke ivaretatt på samme måte av den nye klasseforstanderen som tok over etter henne.

"Fra der ut og oppover måtte æ finne ut av det sjøl."

Moren hadde ingen skole-erfaring med seg fra Somalia. Hun hadde også et veldig begrenset norsk språk. Hun opplevde det som svært vanskelig både å snakke og forstå norsk, dermed hadde hun liten mulighet til å hjelpe Axmed med de faglige utfordringene han hadde. Likevel var hun i stor grad opptatt av Axmeds skolegang, han forteller at hun spurte og grov om det han holdt på med og om han hadde gjort alt det han skulle gjøre. Hun ville at han skulle pugge på leksene. Viktigheten av skole sto klart for henne.

"..men ho skjønte ingenting av det, ho sleit med læsing og sånt."

I forhold til Axmeds diagnose ser han mer på det som noe han har *brukt* for å utnytte systemet. I stedet for å se på det som at han har fått noen rettmessige rettigheter, så ser han på det som noe han har klart å oppnå på bekostning av skolesystemet;

”På ungdomskolen så gjorde æ det bare for å få mæ PC å sånn der.”

Axmed forteller at overgangen til ungdomsskolen opplevdes som en stor omveltning. Tidligere hadde de vært to til tre med innvandringsbakgrunn, nå var de plutselig mange både fra Somalia, Rwanda og mange flere land. Skolen løste utfordringene med å ha mange elver med norsk som andre språk ved å etablere ”ekstra klasse” for elever som oppfylte dette kriteriet. Axmed forteller at de ble tatt ut av de vanlige klassene i faste tidsrom, hvor de kunne jobbe mer med det faglige som opplevdes vanskelig. I Axmeds tilfelle gjaldt dette spesielt i matematikk. Han opplyste at dette var en ordning som passet bra for han, han opplevde at det var lettere å konsentrere seg og hente seg inn i fag. Axmed var ikke en faglig sterk elev, han kjenner enda på hatet han følte for matematikken og han husker godt hvordan han mislikte religion og livssyns-undervisning. Det eneste lyspunktet var engelsk, det eneste faget på skolen han likte og som han følte at han mestret.

Årsaken, ifølge han selv, var ikke god engelsk-undervisning på skolen, men reisene han gjorde sammen med moren. Han og moren var så ofte de kunne på ferie hos familiemedlemmer bosatt i England. Dermed fikk han snakket mye engelsk. Etterhvert følte han seg trygg og god på det. Han gjorde et forsøk på leksehjelp i regi av Røde Kors uten at han opplevde dette som noe som passet ham.

6.1.3 Axmeds sosiale relasjoner

Fra tredje klasse var Toby og Axmed sammen om det meste. Toby gikk i den samme klassen som Axmed begynte i da de fikk permanent bolig Tromsø, han hadde også afrikansk opprinnelse og de fant hverandre fra første stund. I årene som kom opplevde de mange vanskelige situasjoner med jevnaldrende og eldre barn og ungdom. De ble ofte holdt utenfor, ekskludert på den lokale fotballbanen, valgt ut som offer for trakassering og fikk slengt etter seg rasistiske skjellsord. Dermed ble det ofte slik at de to holdt seg for seg selv;

”..det va bare mæ og han. Vi holdt oss sammen. Ga oss faen i alt. Bare tenkte på vårres ting, vi dro på skolen å sånt. Men dro rett tilbake og sånn.”

Begge guttene var opptatt av fotball, og de dro ofte til fotballbanen i nærområdet etter skolen og i helgene. Men svært ofte ble de møtt med utestengning. Jeg tolker dette som mobbing ut i fra beskrivelsene han har gitt meg.

”Å dra ned på fotballbanen, og ikkje få spille..”

De opplevde at de andre ungene sa ting som var ment sårende når de oppsøkte dem.

”...dæm ropte” jævla svartinga”. Alltid mye sånn du vet.”

Barnevernet meldte Axmed inn på et fotball-lag, hvor de betalte for medlemskontingenten og kjøpte ham utstyret han trengte. Gjennom idretten fikk han noen norske venner. Han opplevde dem som greie, men da laget ble oppløst og barnevernet ikke fulgte dette opp mistet han kontakten med dem og han sluttet etter hvert å bry seg om fotballen.

I bydelen ble det etter hvert så ille at guttene i perioder ikke turte å gå til den lokale butikken, et *henge-sted* for unge som følte seg for gamle for lekeklassen.

Det var spesielt de eldre guttene i tenårene som opplevdes truende for Axmed og Toby.

”Når vi va rundt ti år, vi turte ikkje å gå til butikken. Det hang folk der hele tia.. tjue-tretti støkka. Toby...en gang dæm holdt han fast å stumpa røyk på panna hannes.”

Den episoden ble et vendepunkt. I stedet for å si ifra til noen voksne, eller fjerne seg fra situasjonen ved å ikke oppsøke disse stedene valgte guttene å ta saken i egne hender.

”Vi dro dagen etterpå. Vi va sånn ti, elleve år. Vi fant en planke som vi tok med åss, åsså bare fløy vi på han der kisen der! Etter det du skjønne.. Når vi hadde gjort det en gang så kunne vi gjøre det igjen. Dæm visste det.”

Dermed hadde Axmed og Toby opparbeidet seg et rykte for å være uforutsigbare og at de kunne *ta igjen*. På den ene siden var det mange som ikke turte å plage dem lengere, men på den andre siden ble de antagelig i enda større grad satt i *bås*. Om tiden etter sier han:

”Æ har vokst opp med nesten bare slåssing...”

Jeg spurte Axmed om hvorvidt han trodde behandlingen han og Toby mottok fra andre barn og ungdom var *rasisme*, i ordets rette forstand, eller om det var noe annet som lå bak. For eksempel om de ble opplevd som frekke, kjepphøye eller lignende. Han mente at det antageligvis hadde blitt slik etter hvert, de gjorde seg på en måte fortjent til *pøbelstempleet*. Han så det slik at til å begynne med hadde de bare vært to vanlige gutter. De rasistiske

bemerkningene trodde han at kanskje var mer fordi de andre barna ville være ekle, ikke nødvendigvis begrunnet i rasehat. Heller et forsøk på å slå der det gjør mest vondt. Etter hvert som han kom opp i tenårene var ikke skjellsordene like sårende lenger, han var på en måte blitt så vant til å høre disse ordene, men på prinsipielt grunnlag agerte han på det likevel. Han forteller meg samtidig som han demonstrer med en knyttet neve;

”Man blir bare vant til å høre det. Må bare tvinge sæ sjøl å.... BÆNG! Selv om æ ikkje brydde mæ lenger.”

Axmed opplevde at selv når de var uskyldige og prøvde unngå bråk, endte det alltid opp med at de fikk skylden for ting som oppsto. Om det var konflikter, stjeling eller uansett hva så var blikket vendt mot dem både blant de andre ungdommene, fra lærerne og andre voksne.

”Etter sak, etter sak, etter sak.. Det tok lang tid før vi skjønnte at det alltid blei å gå utover oss.”

På ungdomsskolen ble det tydelig for Axmed hvor annerledes det var i hans familie i forhold til hvordan han oppfattet det var for etnisk norske ungdom. Han nevner spesielt at da de *kuleste* ungdommen begynte å eksperimentere med alkohol og lignende var dette noe som opplevdes helt uaktuelt for Toby og han selv. På den tiden hadde han alt for mye respekt for sin mor. Han reflekter over dette slik;

”Kultur har mye å si vet du, hvis æ hadde drukke alkohol.. Vi e jo muslima og sånt.. så hvis æ hadde drukke.. modern og sånt..”

Han smeller hånden i bordet med et brak og utdyper;

”Det hadde klikka for mor du vet! Mens kommer de andre kidsa hjem så sir bare de andre foreldran at nei, nei, det e ikkje bra. Og ferdig med det.”

Selv om han har et annet forhold til alkohol i dag, dog fortsatt helt hemmelig for moren, var det å skulle bryte en slik barriere på den tiden noe som satt Axmed i kontrast til sine norske jevnaldrende.

Toby og Axmed fant ingen plass hvor de hørte hjemme og følte tilhørighet. Bydelen var et sted hvor *alle* hadde en innstilling til dem som opplevdes negativt, fotballen opphørte, skolen var vanskelig faglig, og sosialt. Etterhvert begynte guttene å bruke mye av tiden sin til å *henge* rundt i Tromsø sentrum og etablerte kontakt med andre som gjorde det samme. På den

måten havnet de i det han beskriver som ”*et dårlig miljø*”. Det var ikke egentlig slik Axmed hadde sett for seg at det skulle bli;

”Når æ spilte fotball... Æ trudde aldri livet skulle bli sånn. Men æ bare godtok det. Æ gjorde ting æ angre på. Sånn som skolen og det. Æ kunne gjort det bedre.”

6.1.4 Når ingen har tro på deg; veien videre etter grunnskolen

Axmed hadde med sin forkjærlighet for engelskfaget, kommet fram til at han ønsket å sikte seg inn mot en utdanning hvor han kunne jobbe innenfor turisme og reiseliv. Han så for seg at han kunne jobbe på en flyplass hvor han håndterte turister som guide eller lignende. Han ville snakke engelsk og jobbe med folk. Men når det begynte å bli tid for å søke seg inn på videregående skole følte han at ambisjonene hans ble avvist med tvil og mistro fra lærere og studieveileder.

”Dæm mente det hva mye mer som skulle til, så da fikk det bare være...”

I stedet ble han anbefalt å søke seg inn på transport og logistikk da mulighetene for jobb ville være større.

”Så da ble det transport og logistikk istede. Mer praktisk arbeid. Du skjønne ka æ mene..(..) Skolen sa at det va rette valget, at æ måtte. Velg det hær, det e bra før dæ. Så da tok æ bare det til slutt.”

Når Axmed forteller meg dette, synes det på han at han opplevde dette som en vanskelig opplevelse. At han ikke var god nok i skolens øyne. Toby fikk den samme veiledningen og begge møttes i samme klasse for tredje gang. Årene på videregående var grei nok, men når det var tid for lærlingetid var skolen behjelpelig til å finne lærlingeplass til samtlige elever med unntak for Axmed og Toby. Da de ikke fant noe selv heller, endte de opp med å ikke gjøre noe i ett årstid, før begge klarte å få lærlingkontrakt på hvert sitt sted. I begynnelsen skammet han seg over sin nye arbeidsplass, men med tiden begynte han å trives mer og mer. Det er ikke en jobb med status, men han forteller at det er fint å være der og han håper at han etter hvert skal få fast stilling. I året uten jobb, fremhever han ovenfor meg at han nektet å gå å få penger fra NAV. Han begrunner dette med at han ikke ville være *sånn*, med henvisning til ”*navere*” og innvandrere som får sosialpenger.

6.1.5 Axmeds forhold til bistand og personers oppriktighet

Axmeds historie med å nekte å søke om penger til livsopphold kan settes i en rekke av tilfeller der Axmed reagerer på velferdssystemet og sosiale konstruksjoner i det norske samfunnet. Med sosiale konstruksjoner mener jeg i denne sammenhengen hvordan man forholder seg i relasjoner som er kulturelt konstruerte. Han har problemer med å *slå seg til ro* eller akseptere relasjon mellom for eksempel en offentlig ansatt som handler ut ifra en arbeidsbeskrivelse og en som *mottar en tjeneste*. Han opplever det som falskt, og blir svært opptatt av at de *egentlig* ikke bryr seg om han.

Axmed har vært i kontakt med mange instanser og institusjonssystemer i tiden han har opphold seg i Norge. Først et ukjent antall asylmottak, flere ulike skoler, BUP og PPT. Fra femte klasse ble han tildelt en støttekontakt fra flyktningkontoret, noe han opplevde som en fremmed dame som tok han til legekontor og diverse aktiviteter, for eksempel klatring. Denne damen ble etter en tid byttet ut med en annen før ordningen frafalt. Barnevernet var involvert, noe han antok hadde oppstått automatisk på grunn av flyktningstatusen deres. Han oppfattet kontakten med dem som lite betryggende, da de, slik han så det, lette etter små feil og detaljer som gjorde at han og moren, og senere lillebroren, hele tiden måtte være på vakt. De bisto familien med materielle ting som han hadde vært foruten, som for eksempel ny sykkel, nye sko og lignende, samt med fotballen. Men han var skeptisk til barnevernets intensjoner både da det gjaldt han selv, men også nå, med lillebroren;

”Det e sånn dæm gjør det no med lillebrodern min også, barnevernet snik og prøver å finne små ting som e feil.(..)Æ vet a faen, så bynner dæm å fucke med dæ. Det e bare der det starte, før man sir jo ikkje nei til nye ting.(..) Til slutt så bynte æ bruke dæm i en periode. Modern åsså, bynte å bruke dæm, men ho og andre Somaliera sa at vi måtte passe oss for ka vi sa.”

Ut ifra det Axmed forteller ser man både mistillit, trass og det som kan defineres som frykt.

Videre forteller han om omfanget av personer, knyttet til instanser som på en eller annen måte skal bidra til hjelp og bistand, som han har vært i kontakt med i barne- og ungdomstiden. Men igjen skinner det igjennom, det samme som han følte for lærerne. Opplevelsen av at personer ikke egentlig bryr seg, det er falskt.

”Æ har had mange som har prøvd å hjelpe mæ, Utekontakten, Røde kors, politiledern i U18 som.... Ehh.. Du føle ikke at.. det e ordentlig hjelp. Du føle bare at dæm gjør jobben sin. Skjønne du ka æ mene? Dæm bryr sæ ikkje egentlig. Da hadde du merka det på dæ. Akkurat

som med barnevernet, kommer å late som dem bryr sæ.. dæm e bare på jobb, etterpå har dæm ting å gjøre. Ting dæm ordentlig bryr sæ om.”

Han har samme holdningen til moskeen; *”Dæm e bare på jobb.”*

6.1.6 Forholdet til mamma og familien,

Axmed oppgir ene og alene sin mor som den eneste viktige voksen-personen han har hatt i oppveksten. Unntaket måtte i så fall vært læreren Linn, men hun forsvant etter kort tid selv om den tiden var dyrebar i seg selv.

Moren, som har slitt mye sosialt i Tromsø, ønsker er dag å returnere til Somalia. Men først må lillebroren fullføre skolen. Selv etter relativt lang botid i Norge, ca. tjue år, har hun fortsatt for lite kunnskap i norsk til at hun våger å aktivt konversere med nordmenn. Omgangskretsen til moren er somaliske damer i nabolaget og hun holder seg stort sett hjemme. Moren har ved flere anledninger uttrykt til Axmed at hun har lyst til å flytte til Oslo. Dette for å få et større sosialt nettverk. Dette bekymrer Axmed, da han er redd for at lillebroren skal havne i sosialt ufordelaktige miljøer.

”Æ sa til ho at det skjer ikkje, ikkje når han e så liten og sånt. Det e galskap, han ende opp på Grønland. Det e bedre at han vokse opp hær i Tromsø. Perfekt by for han. Hær finn du ut alt hvis det e nåkka. Oversikt.”

Han har et godt forhold til familiemedlemmene i England, og har mange ganger tenkt på det å flytte dit. Han liker at han føler seg hjemme der, han skiller seg ikke ut, da landet er mer *multikulturelt*. Han har noe slekt i Norge også, men disse er på hans fars side. En far han ikke kjenner, noe som gjør at relasjon med dem; *”ikke det samme”*. Han velger å ikke ha så mye kontakt med dem. Den gjenværende familien i Somalia er også fra hans fars side. Kontakten med dem har han opplevd som helt uholdbar;

”Det e kleint du skjønne, æ kjenne dæm jo ikkje engang. Å dæm ringe, ringe, ringe. Pænga, pænga, pænga. En han begynte å skrike høyt til mæ i telefon. Etter det.. Æ vil ikke. Æ tenke bare fuck that shit.”

Han opplevde det som påtrengende og svært ubehagelig. Han har tatt et valg om å la moren være den som står for denne kontakten og hun sender penger til dem når hun har til overs. Han har lyst å dra på ferie til Somalia en dag, men han synes det er vanskelig å skulle møte disse slektningene;

”Æ vet ‘a faen... Det blir kleint å måtte møte dæm. Og ka skal æ si den første gangen? Men det e jo pappa sin familie. Men æ kjenne jo ikkje han heller. Så det blir kleint. Æ kjenne ikkje pappaen min åsså skal æ liksom prate med dæm. Det e rart.”

Det er tydelig at Axmed synes det er vanskelig å ikke kjenne sin far, og at dette problematiserer forholdet til samtlige på den siden av familien og til og med forholdet hans til Somalia. Siden man arver klan gjennom farssiden er ikke Axmed og moren i samme klan. Moren er opptatt av klansystemet. Selv synes han det for det meste bare er komplisert og konfliktskapende. Han forteller meg en historie fra et av besøkene i England hvor han ble konfrontert med spørsmål angående hvilken klan han tilhørte;

”..kom en gjeng somaliera bort til mæ, aldri sett dæm før. Dæm ville vite kosn klan æ hva fra, men vi, søskenbarnet mitt og æ, vi visste ikkje. Så måtte vi forklare. Mora mi hva det, bæsteforeldra hva de.. og faren min..? Pju! Æ sto der bare og what the fuck.. men det e sånn; Pedersen, Pedersen, bort til Christoffersen og Christoffersen.. Å det e bare ei lang rekka. Veldig komplisert. (..) Dæm har prøvd å lære mæ det i alle år.”

Han synes klan har et negativt fokus;

”Dæm driv å hate på hverandre.. I Tromsø åsså. (..) Æ møte på somaliera, på biblioteket for eksempel, å dæm sir til mæ, hold dæ unna de der somalieran! Æ bare; ka faen.. Vi e jo begge somaliera. Dæm bare; de dær somalieran e fra den og den klan.”

6.1.7 Refleksjon rundt egen identitet

Jeg spør Axmed hva han legger i det å være integrert.

Han mener at det viktigste er å kunne reglene og språket i et land. Han synes selv han er integrert og ser på Tromsø som sitt hjem. Han følte seg like vel ikke norsk. Men ikke somalisk heller. Egentlig så følte han seg mest som utlending. Nedenfor er et utdrag av samtalen vi hadde om dette hvor Axmed går inn på hvordan han ser seg selv;

Axmed: *Æ vet kor æ kommer ifra men.. og det gjør dæ ikke norsk..*

Sånn sett. Æ e fortsatt utlending.

Meg: *så du er utlending by heart?*

Axmed: *Ja, haha.. uansett kor mye... æ vil alltid være en utlending.. passet å sånn der.. det gjør dæ ikkje norsk det bare.. æ vetta faen..*

Meg: *men det kan jo være at den dagen du drar til Somalia så blir du å føle dæ skikkelig norsk?*

Axmed: *Hahaha, sånn sett. Ja, sånn sett.*

Meg: *Du e jo vokst opp her.*

Axmed: *Ja, ja sånn sett. Det e sant. Ellers har æ aldri glemt kor æ kommer ifra. Æ e somalier og sånt. Og selv om utlendinga sir til mæ du e norsk så e æ ikkje det. Æ e femti, femti kanskje.*

6.2 Intervju med Bashiir

Når jeg møter Bashiir på det avtalte møtestedet har han ordnet et eget rom som vi kan disponere under intervjuet. Bashiir kommer rett fra jobb. Han er nøkternt kledd i fleecenser og mørke bukser. Det formelle rund informasjonsskrivet, hvor jeg blant annet gjør det klart at studien er anonym. Han gjør det klart at han har ingenting å skjule og kan godt stå fram med fullt navn. Bashiir har en veldig distinkt Tromsø-dialekt. I forhold til Axmed virker han voksen og myndig, og han oppleves som en avslappet og rolig type.

6.2.1 Veien til Norge og den første tiden

Bashiir kom til Norge i første del av nittitallet, da han var ni år gammel. Han kom sammen med en tante og flere søskenbarn. Etter at krigen brøt ut i 1991 var de på flukt i ett år før de kom til Etiopia og senere Russland. Her måtte de oppholde seg i en fengselscelle i 30 dager. Planen var at de skulle til England, men *flysjefen* ga beskjed om at det ikke gikk på avreisedagen, så de havnet i Norge i stedet, et land ingen av dem hadde hørt om før.

”Folk spør koffer; koffer kom du til Norge? Æ kan jo ikkje svare. Haha.. Æ pleie å si at det va destinasjon som valgte mæ, ikkje æ som valgte destinasjonen.”

Først var de på et transittmottak i overkant av en måned. Samme dag som de kom gikk han rundt i området rundt mottaket der han så noen norske gutter på en fotballbane, hvorpå han *heiv* seg med i spillet.

I løpet av det neste året flyttet de mellom tre ulike mottak på Østlandet, før de ble flyttet permanent til Tromsø. Det første Bashiir gjorde når han kom på de nye mottakakene var å gå ut å finne noen gutter som spilte fotball. Slik fikk han sine første norske venner. Disse ble han raskt kjent med og fikk ofte være med dem hjem. Dermed lærte han seg det norske språket raskt og etter omkring 8 måneder snakket og forsto han språket. Han legger til;

”Når tanta mi og dæm sku på flyktningetjenesten her i Tromsø, så tok dæm bare med sæ mæ, istede for tolk. Æ forsto jo alt som blei sagt.”

6.2.2 Skoletiden

Bashiir hadde noe skole fra før krigen brøt ut. Han begynte å delta i innføringsklasser på de ulike mottakene han oppholdt seg på. Da han tilslutt kom til Tromsø fikk han halv plass i ordinær aldersbestemt klasse mens han resten av tiden skulle delta i innføringsklasse. Bashiir forteller at han stortrivdes på skolen og at han raskt klarte å ta igjen mye av det han hadde tapt. De første årene hadde han fag som Norsk og Samfunnsfag, samt morsmål sammen med andre fra Bosnia, Rwanda og andre somaliere. Men etter hvert ble det trangt om plassen, og siden han i tillegg ble ansett som flink, det ble derfor bestemt at han kun skulle gå i vanlig klasse, sånn at han kunne fokusere mer på realfagene. Faget han likte best var historiefag. Matte likte han derimot dårlig. Bashiir hadde ikke mulighet til å få hjelp med skolearbeid hjemme, da han var den som forsto disse tingene best i husholdet. Når han var hjemme holdt han mest på med data, elles var han ute sammen med kompiser eller spilte fotball.

På nittitallet var det en møteplass som populært ble kalt *Kulturkafeen*. Her ble det blant annet holdt voksenopplæring. Bashiir forteller at det også var organisert leksehjelp på kveldstid med universitetsstudenter som kom for å hjelpe til med dette. Han forteller varmt om denne ordningen, hvor det til og med ble servert mat til alle som kom til faste tider noen ganger i uken. Han synes det er synd at dette er et tilbud som ikke lenger finnes. Leksehjelpen hjalp i stor grad til at han greide å ta igjen det tapte. Bashiir gikk ut av ungdomsskolen med gode karakterer og følelse av mestring;

”Skole har alltid vært min ting. Æ trivdes godt hele tia. Æ gjorde det veldig bra i historie, samfunnsfag, naturfag og geometri. Fikk 5’era og 4’era, og det e veldig bra for en fremmedspråklig elev.”

Bashiir forteller at han hele veien hadde lærere som han følte heiet på han. Spesielt trekker han fram to lærere, Trine og Monika, fra ungdomsskolen som han syntes fulgte ham ekstra godt opp. Begge har han møtt og takket i ettertid.

”Det e en del folk æ sett pris på, å æ pleie åsså å si til dæm at dæm har vært gode menneska i mitt liv. Når Monika fra ungdomsskolen skulle pensjoneres så stilte æ opp.”

6.2.3 Bashiirs åpenhet

Bashiir forteller at han ikke var en bråkete gutt, men han var ”fair”. Han var opptatt av at rett skulle være rett, ofte så hjalp ham hvis han mente at noen ble behandlet feil. En gang mistet han besinnelsen;

”Men det var en gang, en medelev som sang den der sangen, Nigga,nigga, nigga som hva sånn stor radio hit. Og han sang HELE tia. Til slutt så bare klikka det for mæ, æ tok ei søppelbøtta å heiv den på han! Ho Kine, lærern, ho blei så forbanna. Men det va den eneste hendelsen.”

Han forteller om en stor omgangskrets;

”...folk fra skolen, andre kompisa. Æ hadde mange vænna. Æ va mye ute, hadde folk i nabolaget.”

Han forklarer meg at det ofte er slik blant somaliere at det er enklere for dem å ta kontakt med andre somaliere. I forhold til å ta kontakt med norske naboer eller delta på ting nordmenn gjør. Det var aldri slik for han selv, han var alltid sosial og interessert.

”Førr mæ va det ett fett kæm du va, liksom. Om du va norsk eller utlending. Kompis va kompis.”

Men den øvrige familien hadde i stor grad opplevde det som en vanskelig barriere. Med unntak av når Bashiir tok med venner hjem, da passet tanten på å servere gjestene afrikanske middagsretter. Noe flere venner fra den tiden fortsatt pleier å prate om.

6.2.4 Videreutdanning og flere utstrakte hender

Bashiir, som hadde mistet noen skoleår på grunn av krig, fikk sammen med andre fremmedspråklige ungdommer, tilbud om å gå på ett årig *forkurs* for videregående.

Sommeren etter bestemmer tanten og søskenbarna seg for å flytte fra Tromsø, de ville lenger sør hvor det var varmere og større miljø.

Bashiir ble i først omgang med sørover den sommeren. Han forteller at Oslo-jentene ble imponerte over tromsødialekten hans. Men han savnet den store omgangskretsen sin, i tillegg til at han fikk plass på den videregående skolen han hadde ønsket. Han bestemte seg for å dra tilbake og bli alene igjen i Tromsø. Han fikk ordnet seg en studenthybel, men turte ikke ta opp lån fra lånekassen, da han ikke ville pådra seg gjeld. Han ordet seg heller jobb på en *fastfood*-restaurant ved siden av skolen. Igjen møter Bashiir mennesker han følte støttet og hjalp ham.

Jobben var ofte vanskelig å kombinere med skolen, vaktene var sene og noen ganger rakk han ikke siste buss hjem;

”Sjefen skjønnte det, så han ordna sånn at æ kunne ta drosja hjem hvis æ mista bussen. Måtte bare ta vare på kvitteringer, så fikk æ tilbakebetalt.”

Jobben gikk likevel ut over skolearbeidet;

”Ofte hadde æ så mye energi i kroppen når æ kom hjem at æ ikkje fikk sove, ofte sovna æ bare sånn 2 tima før æ sku opp. Så forsover du dæ.

Læreren Anne la merke til den hyppige for seint kommingen og skolearbeid som ikke ble gjort;

”Etter at æ fortalte ho det så forsto ho. Ho begynte å hjelpe mæ. Æ ga ho alle timelisten mine. For viss æ ikkje jobba så hadde æ ikkje hatt råd til å bo på hybelen min.”

Læreren satte seg inn i Bashiirs situasjon, og laget ett eget opplegg for ham slik at han kunne fullføre videregående. Etter dette tok Bashiir utdanning innenfor IT samtidig som han gjorde vaskejobber. Han har i dag fast stilling innenfor IT.

6.2.5 Mamma, søsken og Somalia

Da jeg spurte Bashiir hvem som var viktige personer i hans oppvekst svarer han;

”Mora mi og selvfølgelig mine lærera”.

Bashiir snakker veldig varmt om moren selv så lite hun har hatt med ham å gjøre etter at han forlot landet som 9 åring. Han forteller at hun fortsatt er i Somalia, hun har aldri vært i Norge. Da krigen brøt ble den eldste broren til Bashiir drept, etter dette tok onkelen med seg Bashiirs to eldre brødre til USA hvor han hadde kontakter. Bashiir ble igjen sammen med sin mor, han var ikke like utsatt for krigshandlinger siden han enda var såpass ung. Han var i tillegg morens yndling, den av sønnene som var flinkest og hørte etter moren. Familien var velstående, blant annet gjennom eiendom. Moren skulle bli igjen for å passe på eiendommene. Ingen trodde at krigen skulle vare så lenge. Da tilstandene ikke bedret seg fikk hun sin søster til ta med seg Bashiir mens hun selv ble igjen.

Sommeren Bashiir fullførte videregående ordnet han seg en godt betalt sommerjobb på et fiskeri. Slik greide han å spare opp penger til å reise for å møte moren. Siden det var så urolig i Somalia på den tiden hadde de avtalt å møtes i Etiopia. Møtet ble kort fordi reisen igjennom

Somalia ble vanskeligere enn de hadde forutsett. De fikk derfor bare 7 dager sammen denne første turen;

”Æ hadde mange spørsmål æ trengte å få svar på. Koffer ho ikke ble med til USA. Koffer blei ho ikke med oss til Norge. Ho sa til mæ at det sku jo bare vare ei lita stund, så sku vi jo alle komme tilbake.”

Etter det har han vært der annet hvert år, da drar han til moren i Mogadishu. Han forteller om reisene han har gjort til hjemlandet, og hvordan disse reisene har bevisstgjort han på hvor norsk han har blitt.

Bashiir synes det er rart å være splittet fra familien sin i USA. De lever liksom *”The American Dream”* og han opplever dem som veldig Amerikanske. Det er i hovedsak bare han som har kontakt med moren. Han føler seg litt alene her i Norge. Samtidig som han føler seg hjemme her, og opplever seg som norsk. Selv om ikke alle andre opplever ham slik, i alle fall ikke til å begynne med, hvor folk tar for gitt at han ikke kan godt norsk. Men de blir overrasket når de kommer i prat med han, og han velger å ikke ta seg ikke nær av det.

Jeg spør Bashiir om ham ser for seg at han noen gang blir å flytte tilbake til hjemlandet.

”vi har jo en del eiendom der nede. Mamma mi e jo i livet i dag, men hvis ho sku ha dødd. Eiendommen vil jo fordeles mellom mine søsken. Det knytte mæ til Somalia.

(...) Men i tillegg så e det forholdet til mamma, av søskenan så e æ og ho nærmest. Det å vise kjærlighet til mamma. Æ pleie å høre på Tupac sin dear mama. Å tenke at æ en dag liksom, skal æ komme på flyplassen og si hær e æ. At ho kan oppleve at æ kommer utfor døra hennes i dress så alle venninnen hennes ser.”

I tillegg har han en halvsøster på sin farsside som bor i Norge, men siden det er på farens side oppleves hun ikke som en søster og de har ingen kontakt.

Han håpet at det blir helt fred i Somalia. Han har lyst å vise det til venner og kolleger. For han synes det er så fint der. Han har en drøm om å ta en fiskebåt og fiske utfor kysten.

6.2.6 Bashiir om integrering

Jeg spør ham hva han legger i det å være integrert.

”Det er veldig viktig å integreres. Veldig viktig. Det å integreres betyr å få den rette nøkkelen til å åpne døra. Ikkje bare døra hjem til dæ sjøl, men alle dører.”

Jeg spør ham om det er noe jeg ikke har spurt om som jeg burde ha spurt om. Han smiler lurt og sier at jeg ikke har spurt han om han tenker på norsk. Jeg spør han og han svarer;

”en kollega spurte engang.. faen, hadde aldri tenkt på det sjøl. Æ tenke på Norsk. Ja, æ gjør det. Det hva en helt vanvettig åpenbaring.”

6.3 Intervju med Mathilde, en IFK lærer

Mathilde er lærer for en innføringsklasse i Tromsø, elevene hennes er på småtrinnet og skulle ha gått i aldersbestemte klasser fra første til fjerde trinn. Jeg møter Mathilde i en av skolens korridorer og jeg følger etter henne til lærerværelset der vi finner en plass vi kan sitte.

Mathilde virker som en sånn person som passer til å jobbe med yngre barn, hun virker munter og entusiastisk når hun prater om hverdagen på IFK.

Vi starter intervjuet med at hun forteller meg litt generelt om hvordan ting fungerer på IFK. Før en elev begynner i innføringsklasse registreres de ved en hjemmeskole først. Som regel kommer de direkte inn i innføringsklassen, men de skal tilhøre en skole i nærheten av hjemmet sitt. Det er denne skolen de skal til når de er klare.

6.3.1 Klassen

Elever kan være i IFK-klassen i opptil to år, men de fleste er der kortere enn det. Noen trenger seks måneder, noen ett år, dette er veldig individuelt. Noen tilegner seg språket raskt. Men så er det andre ting de også må lære, de skal jo lære seg skole-strukturen. Det å forstå nødvendigheten med skolen er også noe man må lære seg. Derfor har det mye å si om eleven har gått på skole før, det er lettere å lære da, forklarer Mathilde. Det har også mye å si om en elev allerede kan lese på sitt eget språk. Mathilde setter det som et stort fortrinn for progresjonen til eleven. Men selv da er det ikke gitt hvor lang tid det tar før de er klare til å forlate IFK.

Mathilde forteller at det sies at det tar i snitt fem år å lære seg et nytt språk. Så man kan heller ikke forvente at elevene skal gå ut av klassen med et perfekt språk, målet er at de skal forstå og gjøre seg forstått innen de er ferdige med programmet.

Ved IFK er det ikke slik at alle begynner på høsten, det kan komme nye elever hele året igjennom. Dette forsøker de å løse ved at de bruker temabaserte periodeplaner. Nå har de temaet familie, de har tidligere hatt tema som ”klasserommet” og lignende. Innbakt i temaene har de særlig norsk opplæring og matematikk. De forsøker også å få inn samfunnsfag og naturfag. De fokuserer ikke på engelsk. De forsøker å være to lærere i klassen sånn at de skal

nå rundt, og ved behov kan dele klassen opp i grupper. De har gruppe for leseopplæring til de yngste elevene som ikke kan lese. Noen av de eldre som egentlig skulle ha gått i tredje eller fjerde og ikke kan lese på grunn av manglende skolegang, får også være med i denne alfabetiseringsgruppa. Men de har en strategi hvor de prøver å være et team som er sammen mesteparten av tiden.

Hun forteller at det nå er ett barn som har startet prosessen for overføring til aldersbestemt klasse. Av erfaring gjøres dette gradvis, lærer kommer først på besøk til IFK, senere drar eleven på besøk til sin nye klasse. Den første uka er eleven fire dager på IFK og en dag i den nye klassen. Neste uke økes antall dager på den nye skolen med en dag helt til eleven ikke lenger kommer tilbake til IFK. Prosessen tar i overkant av en måned. Det er en runddans, det overføres elever hele tiden og det kommer nye hele tiden, forteller Mathilde.

6.3.2 Kunnskapsnivå

Jeg spør Mathilde om hva som skal til for at eleven er klar for å overføres.

Hun forteller at dette går på standardiserte tester som måler nivået barna er kommet til, samt litt skjønn fra lærerne. Testene de bruker er *tosp 1 og 2 (språk/to-språklighet)*, *M-prøve (matematikk)*, *Carlsten* (lese/skrive-test) og en lokal laget begrepsprøve. I testingen blir lærerne bedt om å vurdere elvens evne til å forstå dagligtale, beskjeder, instruksjoner, hvorvidt de kan skrive. Mathilde forteller at det er mange nivåer som skal oppfylles før barna defineres som klare.

Jeg spør henne om aldersspranget mellom elevene har noen innvirkning for dem. Mathilde forteller at det til tider kan være utfordrende, men at det blir det på lik linje som små skoler som må slå sammen klasser på grunn av få elever. Dessuten blir det stor variasjon fra elev til elev på grunn av ulik bakgrunn. En tredjeklassing kan ha sitt første år på skole, så en andreklassing kan derfor ha gått mer skole enn tredjeklassingen. Derfor har det ingenting å si hvilket alderstrinn du er i, fordi det ikke nødvendigvis er slik at du er på det kunnskapsnivået du skal i forhold til aldersgruppen.

De prøver å tilpasse undervisningen til den enkeltes nivå. Hver elev har sin egen mattebok tilpasset deres nivå. Det settes større krav til de som kan mer, eksempelvis hvis en fjerdeklassing kan en del skriving forventes det at denne skriver lengre setninger enn de som ikke har kommet så langt. Det blir mye individuell opplæring siden kunnskapsnivåene er så varierte.

I tillegg til det faglige bruker de en del sang for å øke den språklige kompetansen. Ellers bruker de en del Ipad og de har smartskjerm i klasserommet. Foruten dette finnes det lite hjelpemidler som er tilgjengelig for dem. Ofte lager de sitt eget materiale som de bruker i undervisningen.

En dag i uka er det morsmålsopplæring på IFK, det er en rettighet flerspråklige elever har. Dette er dog en rettighet som er avhengig av at man har lærer tilgjengelig. For eksempel kan det være vanskelig å oppdrive lærer til *stammespråk* i forhold til offisielle språk. I tillegg kommer det an på det økonomisk. Hvis man kommer til Norge midt i året kan budsjetter for morsmålsopplæring være oppbrukt. Så selv om dette er en rettighet så er det ikke alltid man får det til, men hun trekker det inn som positivt for språkforståelse og dermed et ledd i å lære norsk.

6.3.3 Sosialt og kulturelt

Jeg spurte Mathilde om hvordan det sosiale ble når barna hadde så ulike språk og bakgrunn. Hun forteller at de nå har en ny jente som ikke forstår noe på norsk språk og ikke kan noe faglig, men at med litt tid så pleier det å gå seg til. I begynnelsen går det mye på kroppsspråk. Så startet det gjerne med at man lærer navnet til de andre. Noen bruker lengere tid enn andre, enkelte forholder seg helt stille frem til de kan språket, mens andre fra start prater i vei med det lille de kan.

Siden mange av elevene kan arabisk, kan de snakke med hverandre. Akkurat nå er det bare to barn med europeisk bakgrunn og det er kun disse to som i dag ikke kan arabisk som skiller seg ut. Det er mange muslimske barn i klassen nå og for eksempel under ID kom det bare tre barn på skolen under høytiden. Da blir det de ikke-muslimske som skiller seg ut.

Det har også forekommet at jenter ikke vil ha svømming sammen med guttene. Mathilde forteller at det er deres strategi å lære elevene at; ”slik gjør vi det i Norge, her er det ikke jenteskole og gutteskole”.

”Man kjøre på en måte norsk skole, samtidig så vet man at ting e komplisert. Men de må på en måte introduseres for norsk kultur. Man må på en måte tvinge de. Sånn e det her. Man vise de, ikke sant.”

Stort sett går dette bra, men noen ganger må man finne alternative løsninger. I situasjoner der jenter har nektet å delta på svømming har vært en sånn sak. Foreldrene sier at de får lov, men jentene nekter. Man vet ikke da hva bakteppet er, det kan ha med kultur, religion, eller rett og

slett eget ønske. I et tilfelle løste de dette ved at jenta dro på dame-svømming med sin mor isteden. Det viktige for IFK og skolen var uansett at jenta skulle lære seg å svømme. Svømming er en ferdighet som prioriteres ved IFK, og det tilbys mer svømmeopplæring her enn i ordinære klasser.

På loppemarked har de fått kjøpt inn skiutstyr, så på vinterstid benyttes gymtimene til skioplæring.

6.3.4 Skole-hjem

Jeg spør Mathilde om hvordan hun synes samarbeidet med foreldrene går med tanke på ulike språk og at den norske skolen krever mye foreldreinnsats i forhold til mange land. Mathilde sier at det ofte er dette med informasjon som er vanskelig. De bruker i stor grad foreldremøter for å informere, ved behov har de tilgang til tolk. Det er hennes opplevelse at foreldrene gjerne stiller på foreldremøter. Problematikken kommer mer fram i den praktiske informasjonen i hverdagen. Da spesielt når det kommer til hvilke klær og utstyr barna har behov for på skolen. For mange av de fremmedspråklige foreldrene kan det være vanskelig å lese ukeplanen og annet skriftlig som sendes hjem. De får dermed ikke fulgt med på hva barna holder på med på skolen, eller blir gjort klar over at de skal gjøre lekser. Mathilde opplever ofte at ting som tas for gitt ikke nødvendigvis sees på som like naturlig for andre. Mange ganger er det ikke like åpenbart hvilken informasjon som trengs. De forsøker å bistå foreldre og elever på dette punktet ved å bruke beskrivende bilder på ukeplanen, av for eksempel badedrakt og såpe når det er svømming.

Men om ikke informasjonen strekker til, må man få i gang mer dialog med vedkommende om lekser og oppfølging. For problemet, slik Mathilde ser det, er det ikke manglende engasjement hos foreldrene men at de ikke får gitt ut nok informasjon. Hun opplever ofte foreldrene som veldig interesserte og oppriktig glade for at barna får dette tilbudet. De er jevnt fornøyde og mindre kritiske enn hva som er typisk blant norske foreldre. Videre forsøker de å lage lekser hvor barna ikke skal være avhengige av foreldrenes kunnskap. Målet er at de skal kunne løse oppgavene selv, ved at de er forberedte og stoffet har vært gjennomgått på skolen, aldri ukjente lekser. Leksene skrives heller ikke i ukeplanen, men bestemmes på skolen og markeres med et ett kryss i boken på den siden man skal gjøre hjemme. Ofte motiveres barna selv av å se at de andre barna gjør lekser, og så kommer leksebiten litt av seg selv.

Ofte har barna søsken som også går på IFK, enten på samme *trinn* eller på andre. Siden skolen de går på IFK i mange tilfeller ikke er hjemmeskolen deres, kommer de ofte med buss alene eller med søsken, da pleier lærerne å følge dem til bussen etter skoletid. Hvor de bor er ulikt, både når det gjelder bydel og hvordan de bor. Noen bor i asylmottak med eller uten innvilget asyl i Norge. Noen har kommet på familiegjennforening og har vært igjen i hjemlandet med eller uten en av foreldrene sine. Det er ikke bare barn med flykning-bakgrunn heller, det kan være arbeidsinnvandring eller annet som ligger til grunn for at barnet er kommet til Norge. IFK skiller ikke mellom hvilken type innvandringsbakgrunn barnet har, og de fokuserer minst mulig på dette.

6.3.5 Progresjon og overføring

I mange tilfeller snakker barna lite eller ingenting norsk hjemme, da kan språk-opplæringen ta lenger tid. Mathilde forklarer at barna er store nok til at de har ord for det meste på sitt eget språk, men det gjelder å klare å knytte det norske ordet til de samme tingene. De må på en måte begynne på nytt, og jo mer de bruker språket jo fortere går det.

Jeg spør henne hvordan mulighetene er for å klare å ta igjen nivået for aldersbestemte klasser for de som begynner senere enn første klasse. Mathilde beskriver det som en virkelig utfordring, jo eldre de er jo vanskeligere blir det. Igjen tar hun opp at det tar fem år å lære et språk og poengterer at man må tanke på alt de skulle ha lært i tillegg.

Når de går over til aldersbestemt klasse er det svært variert hvordan de stiller faglig. Noen er flinke, andre mindre flinke. I tillegg er det mange som har tilleggs-vansker, for eksempel atferdsvansker. Derfor blir det helt ulikt hvor de står når de skal videre. Mathilde understreker at de skal selvsagt nå et visst nivå, i alle fall språklig, før de skal videre, men at dette likevel ikke er tilstrekkelig i forhold til hva du skulle ha kunnet. Så jo eldre eleven er, jo vanskeligere er det.

IFK tar heller ikke tak i det selv om det mistenkes tilleggs-vansker, for eksempel lese og skrivevansker. Grunnen til dette er at det skal utelukkes at det ikke er språkvansker som er problemet, forklare Mathilde. Derfor kontaktes ikke PPT eller BUP før etter oppholdet på IFK og ”på en stund” etter det. Det eneste er at de i noen tilfeller påpeker mistanken under overføringsmøtet når eleven skal videre.

Jeg spør henne om hun som oftest føler at barna er klare for det når de overføres. Hun drar på det en stund før hun igjen forteller at dette blir så variert. De må sendes videre før

progresjonen stopper. Siden IFK hele tiden får inn nye elever som ikke kan norsk kan det stagnere for de elevene som har vært der lenger. De når ikke nye nivåer men blir holdt tilbake, før dette skjer må eleven videre for å komme videre. Det kan oppstå problemer når man lærer norsk av noen som ikke kan norsk. Selv om lærere kan norsk så lærer barna mye gjennom leken og kommunikasjon med hverandre.

”Det oppstår fort språklige feil som kan være vanskelige å korrigere i ettertid for eksempel at man bruker o istedenfor u, så det blir til at man sier hos istedenfor hus.”

Derfor blir det viktig at elevene kommer seg videre selv om de faglige kvalifikasjonene ikke er der de skal.

Tiden jeg har fått låne Mathilde for intervju begynner å renne ut. Jeg spør henne om det er noe jeg ikke har spurt om som hun tenker kunne vært relevant. Mathilde tar opp dette med barnehagen, de har i år for første gang en jente som har gått i barnehage i Norge. Hun ser at dette har vært positivt. Mange av barna som er eldre er egentlig ikke klare for skole riktig med en gang.

”De som kommer og skal gå i tredje, fjerde eller femte klasse og aldri har gått på skole... Det er akkurat som de kunne trengt et halvt år i barnehagen. Men det finnes jo ikke. Vi har liksom ikke tid til det hær innkjøringa på en måte. De blir bare putta rett inn i skolen, å skal liksom gjøre faglige ting helt fra begynnelsen. Mange av dem hadde trengt seg å lekt over ei tid, men det finnes jo ikke for en 5 klassing.”

Mange har heller ikke inne rutiner som skolen vanligvis ikke tar ansvar for, som man ofte ville fokusert på i barnehage. Eksempelvis; bordskikk, håndhygiene, køståing, skole-lisse knyting, påkledning og lignende som man tar for gitt at ungene kan når de er i skolealder. Året før kom det inn en fjerde-klassing som aldri hadde gått på skole eller lignende før. Da er det ikke lett og det krever mye ekstra innsats fra lærerne.

”Det er en krevende jobb, mange av problemene er ting man ikke forventer at er et problem. Basale ting. Man gjør liksom at ting som egentlig ikke er vår jobb men som blir det.”

Mathilde tror at barna med fordel kunne trengt et forkurs, slik som barnehagen fungerer i dag for barn flest.

I det påfølgende analyse-kapitlet skal jeg gi en oversikt over funnene i dette kapitlet før jeg beveger meg inn i den dypere analysen.

7 Analyse: Mellom inkludering og ekskludering

For denne avhandlingen satt jeg meg som mål å se på somaliske barns møte med den norske skolen gjennom to eksempler; Axmeds opplevelse og Bashiirs opplevelse. Jeg ønsket å forstå somaliske barns og ungdoms situasjon sett fra deres perspektiv, samtidig som jeg ville se på skolens rolle for integrering av barn med flyktningbakgrunn. I dette kapitlet skal jeg behandle funnene fra intervjuene med Axmed, Bashiir og Mathilde før jeg i kapittel 8 skal se på hvordan dette besvarer problemstillingen min.

7.1 Hovedfunn og forskningsspørsmål

I denne delen av analysen vil jeg minne om avhandlingens problemstilling, de overordnede forskningsspørsmålene og de øvrige forskningsspørsmålene jeg ville få besvart i denne masteroppgaven. Jeg vil også presentere det jeg anser som de viktigste funnene fra datainnsamlingen før jeg går dypere inn i analysen. Avhandlingens problemstilling var som følgende;

”Hvordan opplevdes grunnskolen i Tromsø for somaliske barn (sett i et retroperspektiv), og hvilke betraktninger har de rundt eventuelle utfordringer de har møtt?”

Dette skulle besvares gjennom to overordnede forskningsspørsmål, det første var;

”Hvilke betraktninger har somaliske unge om de utfordringene de møtte i den norske skolen?”

Dette skulle besvares gjennom Axmeds og Bashiirs opplevelser og erfaringer. Den empiriske dataen fra intervjuene med guttene viste to svært ulike erfaringer og perspektiver. Noe var likt også; Begge har bakgrunn som somaliske flykninger som barn med botid på ca. 20 år i Norge, hovedsakelig i Tromsø. Begge hadde ressurssvake omsorgspersoner som i liten grad kunne bistå dem med skolearbeid. Guttene hadde begge stor interesse for fotball på fritiden. De tar begge noe avstand fra somaliske miljøer og kritiserer mangelen på deltagelse og aksept i gruppen. Selv om de ser seg selv som litt annerledes enn majoriteten i sin etniske gruppe, er begge veldig glade i og har stor respekt for sine mødre. Begge oppfatter Tromsø som sitt hjem og føler tilhørighet her.

Det første som skilte informantene i fokusgruppen gikk ut på hvordan jeg tolket førsteinntrykket av dem; Jeg oppfattet Axmed som ung, både i måten han ter seg og i måten han kler seg. Bashiir virker moden og behersket, nøkternt kledd, uten *spill for galleriet*.

Det er likevel historiene deres som i hovedsak bidrar til det relevante skillet for denne avhandlingen. Sentrale funn i forskjell mellom informantene oppsummert;

Alder:

- Axmed kom til Norge før han var i skolepliktig alder.
- Bashiir kom i skillet mellom småtrinnet og mellomtrinnet.

Skole

- Axmed gikk et år i barnehage før han begynte i ordinær aldersbestemt klasse.
- Bashiir gikk først i innføringsklasser, slik vi kjenner dem i dag, for så å gå delvis i innføringsklasse og delvis i aldersbestemt klasse. En ordning man nå har gått bort fra i Tromsø kommune.
- Axmed byttet skole ved tre anledninger før tredje klasse.
- Bashiir beholdt sin aldersbestemte klasse fra han kom til Tromsø.
- Axmed hadde et vanskelig forhold til samtlige av sine lærere med unntak av én, men denne læreren forsvant etter få år.
- Bashiir hadde sterk tilknytning til sine lærere.
- Axmed hadde noe tilrettelegging på skolen, i hovedsak forbundet med dysleksi-diagnose og etnisk tilhørighet.
- Bashiir hadde mye tilrettelegging, i hovedsak forbundet til individuell tilpasning for han.

Omsorgs og relasjoner:

- Axmed hadde bestevennen Toby, men ellers liten omgangskrets.
- Bashiir hadde stor omgangskrets av venner på ulike arenaer.
- Axmed hadde mengder av korte og vage relasjoner til ulike voksenpersoner som kom og forvant ut av livet hans.
- Bashiir hadde stabile og relativt langvarige relasjoner.
- Axmed opplevde mobbing og ekskludering fra jevnaldrende.
- Bashiir var godt likt og godt mottatt.
- Axmed ble ekskludert fra sosiale arenaer i bydelen.
- Bashiir hadde tilgang til sosiale arenaer både i nabolaget og på fotballbanen.

Refleksiv selvevaluering

- Axmed beskriver hendelser/tilbakeblikk hvor han omtaler hendelser som negative, og han har ofte en angrende og defensiv tone. Jeg opplevde han som reflektert og selvbevisst.
- Bashiir beskriver hendelser/ tilbakeblikk med ydmykhet, takknemmelighet og på en nærmest taktisk måte. Taktisk i den forstand at jeg opplever beskrivelser av hans egne handlinger, hvor han virker særlig bevisst på *hensikten* bak de tiltakene han gjorde i forhold til å oppnå målene sine. Dermed opplevde jeg ham også som reflektert og spesielt selvbevisst.

Hovedfunn for videre analyse:

- Bashiirs støttespillere
- Forsømmelsen av Axmed

Det andre forskningsspørsmålet jeg satte meg var for å se på skolens perspektiv gjennom blikket til en lærer som jobber tett med barn med innvandringsbakgrunn;

”Hvilke perspektiver har IFK-lærer til hva som er de generelle utfordringene for barn med innvandringsbakgrunn og annet morsmål i møte med norsk skole ?”

Funnene fra intervjuet med Mathilde kan oppsummeres slik;

- Målet med IFK var å forstå og bli forstått i en skolesammenheng.
- Forkunnskap fra skole var en fordel.
- IFK la vekt på språk (Norsk).
- Elevene holder ikke tritt faglig med aldersbestemte klasser.
- Med økt alder var det mer utfordrende å ta igjen det tapte.
- Mange har atferdsvansker, men dette blir ikke tatt tak i.
- Foreldre er engasjerte, men det kan være vanskelig å nå ut med informasjon om skolens forventninger.
- Tilbudet krever mye ekstra innsats fra lærerne.

Analysen har jeg videre organisert etter de øvrige forskningsspørsmål organisert i gruppe en til fem, hver gruppe vil representere hvert sitt kapittel i analysen. Under er en oversikt over gangen i analysen:

Kapittel 7.2 ”Å forstå utgangspunktet” tar for seg de settingene informantene mine må forstås ut fra. I dette del-kapitlet behandler jeg følgende spørsmål;

- Hvordan er asylprosessen lagt opp for barn i Norge?
- Hvordan er det å begynne på skole i Norge for barn med annet morsmål?

Kapittel 7.3 ”Skolegang og ressurser” tar for seg informantenes beskrivelser i forhold til følgende spørsmål;

- Hvordan opplevdes de faglige målene på skolen?
- Hvordan var forholdet til lærerne?
- Hvilket (eller hvilke) språk snakkes hjemme?
- Hadde de mulighet for å få hjelp med skolearbeid og lekser?

Kapittel 7.4 ”Sosial livsverden” tar for seg et større overblikk over informantenes økologiske miljø;

- Hadde de samme omgangskrets på skolen og på fritiden?
- Hvilke sosiale kjennetegn har omgangskretsen?
- Hvilke personer har vært viktig for dem i oppveksten?
- Hvilke sosiale arenaer var tilgjengelig og ble benyttet?

Kapittel 7.5 ”Identifisering av beskyttende faktorer og risiko- og sårbarhetsfaktorer” går inn på vurderingen av det økologiske miljøets påvirkning.

- Hvilke beskyttende faktorer kan man identifisere sosialt og i miljøet?
- Hvilke risiko og sårbarhetsfaktorer kan man identifisere sosialt og i miljøet?

Kapittel 7.6 ”Tilhørighet og identitet” går på informantenes selvforståelse, hvordan de oppfatter seg selv og hvorfor;

- Hva tenker de selv om egen identitet, som somaliere, og samtidig som norske statsborgere?

7.2 Å forstå utgangspunktet

Formålet med denne delen av kapitlet er å drøfte den institusjonelle konteksten for barn med bakgrunn lik Axmeds og Bashiirs. Del-kapitlet diskuterer asylprosessen med fokus på barn, funnene fra intervjuet med læreren fra en innføringsklasse og informantenes første møte med skolen.

7.2.1 Asyl

Perioden fra man kommer til Norge som flyktning og fram til man har en livssituasjon som åpner for realistisk planlegging av fremtiden, er en prosess som man i seg selv kan forstå er en vanskelig og uforutsigbar tid, spesielt for barn og barnefamilier. I denne seksjonen skal jeg forsøke å lage ett bilde som kan si noe om *virkeligheten* til barn i en asylprosess og det første møtet og erfaringen de får med Norge. Seksjonen belager seg på informasjon fra kapittel 3.1 og 5.1.

Oppsummert fra kapitel 3.1 husker vi at asylsøkere først ble plassert i ankomst-transittmottak eller ankomstsenter. Under oppholdet skulle de registreres som asylsøkere, testes for tuberkulose og det ble gjort preventive foretak for å forhindre spredning av veggdyr. Dette ble gjort ved legeundersøkelse og ved rutinemessig nedfrysning av klær og eiendeler over 24 timer. Når dette er gjort overføres flyktingene til transittmottak hvor de vil oppholde seg frem til de blir intervjuet. I følge Seebergs rapport, presentert i kapittel 5, var tiden her preget av gjennomtrekk av folk som kom og dro, bekymring og usikkerhet om fremtiden og svært trang økonomi. Etter intervjuet blir asylsøkerne overført til ordinært mottak mens de venter på svar på asylsøknadene sine. Perioden er preget av venting, frykt og usikkerhet. Man kan se andre få positive eller negative svar på søknadene sine, og folk kommer og drar.

Sosioøkonomisk er de fortsatt spesielt ressursvake i forhold til resten av befolkningen.

Retten og plikten til grunnskole utløses for barn over seks år hvis og når det er sannsynlig at barnet skal oppholde seg i Norge over tre måneder. Barn over 2 år har krav på minimum to timer tilrettelagt tilbud i hverdagene og det er ønsket, men ikke påkrevd, at barn over 4 år skal gå i barnehage.

Siden 2010 har det til enhver tid vært mellom 3- og 4000 barn under 18 år på asylmottak i Norge. I følge Seebergs rapport er mottakene lite egnet for barn og barnefamilier, da både på grunn av mottakenes utforming og tilbud til barn. UDIs vurdering av dette er at mottak ikke er ment å være et sted å vokse opp, men i mange tilfeller tilbringes relativt store deler av

asylbarnas oppvekst her. Det viser tallene fra 2015 som forteller at 35 prosent av barn og unge hadde bodd i mottak i tre år eller lengere. Den gjennomsnittlige botiden i ordinært mottak var 30 måneder. UDIs forventede ventetid i forkant av intervjuet var estimert til å ta 11 måneder før intervjuet og 10 måneder behandlingstid etter intervjuet. Man kan dermed med sikkerhet si at barn i asylsøkerprosessen i beste fall må bo på ulike asylmottak i minimum 2 år, og antagelig lenger enn det.

Et av de punktene jeg ønsker å fremheve i spørsmålet om situasjon rundt barn som søker asyl i Norge, er forholdet mellom nødvendighet og verdighet. Man skjønner hvorfor det utføres tuberkulose test og hvorfor man fryser ned klær for å forhindre veggdyr. Det kan enkelt forklares med praktiske og preventive argumenter som jeg ikke skal gå inn på. Spørsmålet jeg heller vil frem til, er innvirkningen det har på verdigheten for dem som må i gjennom dette. På den ene siden er jo dette et tiltak også *for* dem. Men på den andre siden er ikke dette noe den norske stat krever av hvem som helst som kommer til Norge, men utelukket en gruppe; asylsøkere.

Det andre forholdet jeg vil fremheve, er spørsmålet om viktigheten av at asylprosessen ikke skal oppleves som lukrativ for dem som søker. Også her skjønner man hvorfor og hvordan dette skal virke preventivt for utnyttelse av asylretten og begrense ubegrunnede søknader. Fokuset på at boforholdene i asylmottak skal ha såkalt *nøktern standard*, som etter Seebergs observasjoner gjerne betydde at rommene var lite tilpasset noe annet enn enslige voksne. Det grunnleggende spørsmålet er egentlig om det er nødvendig at barn i familier som søker asyl i Norge ikke kan ha et tilpasset tilbud. Faktorer som lav inntekt per måned, uten rettighetene eller tilgang som gjør det mulig å tjene mer, går ut over barna. Spesielt i form av at mye blir utilgjengelig for dem i samfunnet på grunn av deres foreldrenes mangel på ressurser. De kan dermed forstås som mer eller mindre segregerte fra samfunnet gjennom sin asylstatus. Hva er konsekvensene av å være marginalisert og ressursfattige over tid, og hvilken effekt har det for deltagelsen i samfunnet senere? Enda et tema er de ustabile relasjonene som barn blir utsatt for i disse årene. Folk kommer til og fra, og vennskaps-relasjoner kuttes og nye opprettes. Forskjellige, og situasjon tatt i betraktning, ofte til dels alvorlig traumatiserte mennesker, med ulike erfaringer, under stort press og bekymringer, utgjør antagelig ikke en positiv atmosfære for barn.

Målet i dette kapitlet var ikke å gå inn på diskusjonen om riktig håndtering av asylsøkere, mer for å se på noen etiske dikotomier rundt det å være barn i asylmottak.

7.2.2 Innføringsklasse

I dette kapitlet skal jeg gå inn på funnene fra intervjuet med Mathilde. Formålet var å identifisere utfordringer for barn med innvandringsbakgrunn og annet morsmål i møte med skolen. Jeg starter med en liten gjennomgang av funnene om IFK-tilbudet og Mathildes perspektiver.

Elever som oppfyller kriteriene for innføringstilbudet kan være på IFK i opptil to år, dette bestemmes ut i fra testing av elevens ferdigheter. Vanligvis vil oppholdet vare rundt ett år, noen ganger mindre, andre ganger mer. Elevene er registrert ved sin hjemmeskole før de starter på IFK, og det er denne skolen eleven skal overføres til etter oppholdet. I tillegg til den språklige og faglige kompetansen, legges det vekt på innlæring av strukturen som er nødvendig i en skolehverdag. IFK-klassen mottar nye elever hele året igjennom. I denne gruppen er aldersspranget fra seks til og med ni år, det såkalte ”småtrinnet”. Dette er utfordrende, men på grunn av variert kunnskapsnivå forbundet med hvorvidt eleven har noen skolegang fra før, er det ikke gitt at fjerdeklassingen er på et høyere nivå enn førsteklassingen.

Faglig er det vanskelig å ha fremgang i undervisningen. For det første kommer det kontinuerlig nye elever gjennom skoleåret og elevene har veldig ulikt kunnskapsnivå. IFK bruker temabaserte periodeplaner i et forsøk på å løse dette. I hovedsak fokuserer de på å bruke norsk- og matte-fagene som grunnlaget i temaene, men forsøker å *bake inn* fag som samfunnsfag og naturfag. For elever som trenger bokstav-opplæring har de laget egen gruppe som jobber med dette alene, men de forsøker i størst mulig grad å ha hele klassen samlet. Faglig var det stort behov for individuell tilrettelegging og oppfølging gjennom hele oppholdet. Krav til elevene økte parallelt med økt kunnskapsnivå. Et av problemene man kan identifisere ut i fra dette, er mulighetene for å ta igjen det faglige i sitt alderstrinn. Møtet med den aldersbestemte skolegangen etter IFK kan være spesielt utfordrende, også med tanke på fag IFK ikke la vekt på.

Språklig kompetanse, som er den opprinnelige grunnen for IFK-tilbudet, skal ifølge Mathilde være på det nivået hvor eleven kan forstå og kan gjøre seg forstått i en skolesammenheng, muntlig og skriftlig. Det er dermed ikke forventet at eleven skal ha utviklet et *perfekt* norsk språk på dette tidspunktet. Hun fremmer tidligere skolegang og leseforståelse som noe som styrker progresjonen, dermed også fordelene med morsmålsundervisning. Språket hjemmet kan ha noe å si i forhold til det å bruke språket aktivt og feste de norske ordene til objekter. I undervisningen bruker de mye sang for å fremme språkutviklingen.

Mathilde gjør det klart at de har liten tilgang til tilpassede hjelpemidler i undervisningen, og at de i stor grad må lage slike ting selv i den grad de kan det. De fokuserer på å introdusere ting man ikke kan ta for gitt at de kan, for eksempel svømmeopplæring og skigåing. Noe jeg tolker som et forsøk på å forberede og normalisere slike ting før de skal videre til den aldersbestemte klassen. Lekser er tilpasset den enkelte elev, og bestemmes i dialog med eleven daglig. Leksene skal være lagt opp på en slik måte at eleven ikke skal være avhengig av foreldrenes kompetanse for å utføre dem. Klassen har til enhver tid to lærere tilgjengelig, mye av tiden går likevel ut på å nå ut til alle elevene. Et av hovedproblemene som Mathilde tar opp, er at mye av det elevene trenger hjelp til, er basale ting som egentlig ikke er ment som jobben til en lærer. Mathilde opplever at mange av elevene hennes har atferdsproblemer. Dette tar ikke IFK ta tak i, men skal vurderes etter en tid i ordinær aldersbestemt klasse. Dette er ment til å sikre at problemene ikke er forbundet med språklige utfordringer. Man skulle tro IFK hadde tilgang på et omfang av ressurser tilpasset målgruppen. Mitt inntrykk av Mathildes fremstilling er at de ikke har tilgang på noe mer enn andre klasser. Om man velger å se denne gruppen barn i lys av en forståelse av dem som barn med spesielle behov, burde da ha tilgang på tilpasset materiell. I forhold til atferdsproblematikk kan man skjønne hvorfor man har valgt å se an en slik situasjon. Det jeg savner er et ressursteam, med tverrfaglig kompetanse, som følger opp barn i slike situasjoner.

Det sosiale miljøet i klassen påvirkes av de kulturelle forskjellene blant elevene som endres til en hver tid. Som oftest finner de nye barna seg raskt til rette og lærer mye gjennom de andre barna. Dette er positivt, men bare frem til et visst punkt. Mathilde fortalte om to grunner til dette. Det første var at de som var kommet lengere i språkutviklingen ville stagnere. Det andre var at det var viktig at man lærte norsk fra noen med korrekt norsk. Hvis barna i *for* stor grad lærte av hverandre, ble det raskt utviklet språklige feil som senere var vanskelig å korrigere.

Mathilde opplever de utenlandske foreldrene som positive og engasjerte i barnas skolegang. Men det å nå ut med informasjon var ofte en utfordring. Tiltak gjort i forhold til dette var gjerne gjennom å lage bilder som symboliserte viktige punkter på ukeplanene som ble sendt hjem. Videre var det av og til nødvendig å oppnå dialog om skolens forventninger til oppfølging og lekser hjemme. Det var muligheter til bruk av tolk om nødvendig. Man ser at også her krevdes det ekstra innsats fra lærerne i IFK.

Et av de punktene som Mathilde selv tok opp fant jeg spesielt interessant. Det var hvorvidt mange av barna som startet på IFK var klare for dette. Mange av dem hadde, slik hun så det, fått mer utbytte av et tilbud som gikk på læring gjennom lek og etablering av rutiner. Hun hadde til nå bare hatt ett barn som hadde gått i barnehage. Dette hadde etter hennes mening hatt positiv effekt. Det å gå rett på det faglige allerede før man har fått inn det helt basiske er kanskje en voldsom overgang for mange. Det Mathilde foreslår kan forstås som en buffer for denne overgangen, slik norske barn flest har med førskole-året i barnehagen.

Det man kan se på som svakheter med IFK-tilbudet kan knyttes til det faglige, og hvorvidt barna får det beste utgangspunktet de kan ha når de begynner i aldersbestemt klasse. Selv om man forstår hvorfor man har gjort det slik at elever kommer inn hele året, er det grunn til å se på dette som noe som vil holde tilbake elever som har gått der lengere. Undervisningen kan bare til en viss grad tilrettelegges for den individuelle elev. IFK-tilbudet har dermed en svakhet i forhold til progresjon og sikte mot å ta igjen sitt alderstrinn. Det store spennet i alder gjør også at de eldste har veldig mye mer å ta igjen enn de yngste, så selv om de behandles likt på IFK så vil de ikke møte de samme kravene etterpå. Som vi har sett tidligere, er barn i en asylprosess i en situasjon der folk kommer og går, inn og ut av livene deres. IFK blir enda en slik midlertidig plass hvor man etablerer vennskap og relasjoner som brått brytes. På en annen side tror jeg at midlertidighet ikke nødvendigvis trenger å være negativt så lenge man er bevisst på midlertidigheten. Slik midlertidighet kan til og med virke strukturerende, for barn i en slik situasjon kan det å ha en stegvis tidsplan for fremtiden kanskje være positivt, spesielt med tanke på usikkerheten og ventetiden som karakteriserer asylprosessen. Elevene ved IFK krever ekstra innsats fra lærerne, noe som går utover det som vanligvis henger sammen med arbeidsbeskrivelsen. Selv om elevene har fått noe tid på skolebenken på IFK, kan man ikke ta for gitt at elevene ikke fortsatt vil ha behov for mye voksenkontakt og ekstra innsats fra lærere i møte med den aldersbestemt klassen. Dette vil jeg drøfte videre om Axmeds møte med læreren Lena i kapittel 7.3.2

7.2.3 Starte på skolen med innvandringsbakgrunn

I dette del-kapitlet skal jeg se på det første møtet Axmed og Bashiir hadde med norsk skole. Axmed startet rett i aldersbestemt klasse mens Bashiir, som var eldre, begynte først i innføringsklasse.

Axmed gikk i barnehage i rundt ett år før han begynte på skolen. Han vurderte det selv som at han kunne snakke norsk på den tiden han skulle begynne på skolen, uten at man kan være

sikker på at hans vurderingsevne og subjektive forståelse av seg selv som seksåring er riktig. Han begynte i alle fall i ordinær aldersbestemt klasse noe som kan ha blitt bestemt ut fra tre mulige scenarier. Enten ble han vurdert som klar fra barnehagen, mor takket nei til innføringstilbud eller det fantes ikke et slikt tilbud der han var da han skulle begynne på skolen. På grunn av asylprosessen, tildeling av bosetningskommune og prosessen før det var på plass en bolig de kunne kalle et hjem, måtte Axmed bytte skole tre ganger fra første til tredje klasse. La oss si at det var i snitt tjue elever i hver klasse vil han da på to fulle år ha møtt estimert seksti barn som han skulle forholde seg til, minimum tre lærere og antagelig mange andre på skolen og på fritidsordningen. Med dette som evidens-grunnlag vil jeg argumentere for at planleggingen og utførelsen rundt Axmeds asylsituasjon og bosetningsbeslutningen gjort overfor familien, var svært uheldig håndtert. Han fikk det jeg vil beskrive som en ustabil start på skolegangen. Riktig nok hadde Bashiir også en del ustabilitet det første året. Men i motsetning til Axmed var dette knyttet til ulike innføringstilbud hvor Bashiir gikk med andre barn i samme situasjon som seg selv. Fra han kom til Tromsø var han knyttet til en bestemt ordinær klasse, selv om han deltok i innføringsklasse halve tiden. Bashiir hadde dessuten tidligere erfaring med skole fra hjemlandet. Han hadde i betraktelig grad et positivt syn på skole, og interesse for fag, med seg. Han fant seg raskt til rette med den nye skolehverdagen og opplevde mestring i skolen.

7.3 Skolegang og tilgang på ressurser

I dette del-kapitlet skal jeg se på Axmeds og Bashiirs opplevelse av skolen, faglig og i forhold til lære. Videre skal jeg se på mulighetene de hadde for hjelp og støtte med skolearbeid hjemme og andre steder. Som intervjuet med Mathilde indikerte, var dette en gruppe barn som hadde behov for mye oppfølging og tilrettelegging, samtidig som det faglige nivået ofte var variert og man kunne ikke ta foreldres faglige og språklige kompetanse for gitt.

7.3.1 Faglig mestring

Axmed slet faglig i mange av fagene på skolen, hvor han nevner matematikk som det som opplevdes som det mest uoverkommelige. Det eneste faget han følte at han fikk til var engelsk, noe han setter i sammenheng med hyppige besøk hos familie bosatt i England. På ungdomsskolen ble det etablert *ekstra klasse* for elever med innvandringsbakgrunn. Dette oppga Axmed som noe positivt fordi han opplevde at det var lettere å jobbe med det han

opplevde som vanskelig. Jeg tolker det som at han syntes det var lettere å jobbe i mindre grupper, og at han ikke følte det faglige presset som antagelig var tilstede i de større klassene. En ting som må tas til etterretning er Axmeds dysleksi-diagnose. Axmed selv bagatelliserer riktignok denne diagnosen, men den kan ha hatt stor påvirkning på hans faglige prestasjoner. Diagnosen utløste også noe tilrettelegging, blant annet at han fikk tilgang til egen PC på ungdomsskolen.

Bashiir var faglig sterk. Det ble bestemt at han hadde for gode prestasjoner til å være i IFK-gruppa. Dermed skulle han være på heltid i den aldersbestemte klassen slik at han kunne fokusere på realfagene. Han klarte seg godt i alle fag, med unntak av matematikk. Dette kan antagelig forklares ved hullet Bashiir har i skolegangen, matematikk er et typisk fag som bygges opp litt etter litt og Bashiir hadde antagelig en del å ta igjen her. Bashiir fikk mye individuell tilrettelegging tilpasset ham og hans situasjon på skolen.

7.3.2 Forhold til lærere

Axmed beskrev vanskelige og negative forhold til lærerne sine med unntak av klasseforstanderen Linn som han hadde fra tredje- til femteklasse. Hans beskrivelser av hennes innsats for ham i dette tidsrommet kan deles i tre punkter. For det første følte han seg sett av henne, mye ligger i sitatet ”*ho ville hjelpe*”, og han sitter igjen med det perspektivet av hun var som en som oppriktig brydde seg om ham. Det andre Linn gjorde var å ta direkte kontakt med Axmeds mor. Ved å skape en relasjon til moren og sikre seg at moren forsto hva Axmed trengte, gjorde hun en ekstra innsats med å følge han opp også utover klasserommets vegger. Det tredje punktet er at det var Lena som initierte å utrede han gjennom BUP og PPT, og som resulterte i dysleksi-diagnosen. Alt i alt er det som gjør Lena unik i forhold til andre, er at hun gjorde det hun gjorde på en måte som styrket Axmed, og hun opplevdes for han som en genuin og trygg relasjon.

De øvrige lærerne Axmed har hatt er han negative til, og han opplevde dem som svært negative til ham. Spesielt er han opptatt av det han beskriver som *falskhet*, at de bare lot som de brydde seg, men egentlig ikke hadde noen interesse for han utover det de måtte på grunn av arbeidsbeskrivelser. Dette bidro antagelig til Axmeds opposisjon til lærerne og den negative relasjonen han følte at han hadde med dem. Han følte seg alene om det faglige etter Linns frafall. Slike han selv ordlegger det; ”*Fra der ut og over måtte æ finne ut av det sjøl*”

Bashiirs forhold til lærerne sine er stort sett i stor kontrast til Axmeds erfaring. Han har opplevd lærerne sine som positive og støttende. Spesielt knyttet han det han selv ser på som sterke bånd med tre lærere, to på ungdomsskolen og én på videregående. Tilrettelegging rundt hans skolegang virker i stor grad til å ha vært individuell tilpasning ut i fra hans behov og livssituasjon. Bashiir virker i stor grad å ha følt seg sett og anerkjent som individ, som er stor kontrast til Axmed som i sin fortelling identifiserer en slik følelse kun i møte med Lena.

7.3.3 Tilgang til ressurser

Både Axmed og Bashiir hadde omsorgspersoner som i stor grad holdt seg hjemme og i hovedsak forholdt seg til andre somaliske kvinner. Ingen av dem mestret å oppnå et tilnærmet flytende språk, og ingen av dem hadde kompetanse til å hjelpe nevneverdig med skolearbeidet hjemme. Jeg tolker det slik at Axmed og Bashiir hadde omsorgspersoner som kan forstås som *handlingslammet* forbundet med etniske grenser satt av dem selv og av andre. Axmeds mor bidro med motivasjon i den forstand at hun uttrykte viktigheten av skole og passet på at han jobbet i den grad hun kunne følge opp dette med sine språklige og faglige begrensinger. Bashiir betrakter det slik at han var mer faglig kompetent enn sin tante, hennes og resten av familiens interesse for dette var også mer begrenset enn hans. Han trekker fram Kulturkafeen som noe som ble en stor ressurs for ham i arbeidet for å ta igjen det tapte i skolegangen. Beskrivelsene hans om Kulturkafeen som arena tyder sterkt på at dette var et sted som Bashiir forbinder med å føle seg velkommen og å bli ivaretatt. Denne arenaen kan ha hatt mye å si for Bashiirs positive og åpensindige syn på nordmenn og holdning til etnisitet. Han gir Kulturkafeen æren for at han greide å ta igjen mye av det faglige på skolen. Axmed var innom flere tilbud, blant annet prøvde han ut leksehjelp gjennom Røde Kors uten at han hadde noe særlig positiv opplevelse med dette, kanskje hadde ikke dette tilbudet den samme varme og trygge atmosfæren som Bashiir møtte i Kulturkafeen, som ikke lenger fantes når dette var aktuelt for Axmeds vedkommende.

7.3.4 Bashiirs blomstring

Det var mye som klaffet for Bashiir, og han opplevde mestring på flere arenaer. I den først perioden da han oppsøkte jevnaldrende på fotballbanen med det vellykkede resultatet å etablere vennskap. Dette bidro til to signifikante former for mestringsfølelse. På den ene siden opplevde han anerkjennelse og det å være velkommen i sitt nye land, og på den andre siden fikk han fart på språket. Han følte mestring i IFK-tilbudene og han følte faglig mestring på skolen, hvor han mottok anerkjennelse og anseelse fra lærerne. Ungar mente at personlig

vekst oppstår som konsekvens av at miljøet sammenfaller med individuelle behov, noe som stemmer godt overens med utviklingen til Bashiir. I forhold til Axmed kan det vurderes om han hadde hatt mer nytte av et IFK-tilbud enn han hadde ved å starte rett i aldersbestemt klasse, både med tanke på midlertidighet og tett oppfølging.

7.4 Sosial livsverden

I dette del-kapitlet skal jeg fokusere på informantenes livsverden, Ungar mente at man måtte se på utviklingen av resiliens fra et interaksjons-perspektiv for å forstå hvordan personlig vekst oppsto. Han mente at man måtte se på virkningen av miljømessige faktorer og *locus* av ressurser hadde på individer som var sårbare for risiko. Han nevner hjemmesituasjon, det å oppleve at man har mening og kontroll over eget liv, positive sosiale relasjoner og trygge sosiale arenaer som faktorer som bidrar til utviklingen av resiliens. I følge hans perspektiv er mestring og prestasjon situasjons-bestemt, og vil derfor påvirkes av disse faktorene.

7.4.1 Signifikante andre

Axmed og Bashiir oppgir begge noen få som har hatt spesielt mye innflytelse og vært spesielt viktige for dem i oppveksten. For Axmed var det bestevennen Toby, moren og de få årene sammen med Lena, som hadde spesiell innvirkning på hans liv. Bashiir hadde sin mor, til tross for at hun var fraværende, og han trakk fram de lærerne som han følte seg særdeles fulgt opp av, Trine, Monica og Anne.

Den sterke relasjonen mellom bestevennene Axmed og Toby oppsto ved at Axmed begynte i samme klasse som Toby i tredje klasse. Hvorfor fant de hverandre? Det kan være at de hadde noen likhetstrekk, begge hadde etnisk bakgrunn fra afrikanske land, begge hadde kommet med asylbakgrunn. Siden informasjonen om Toby er knyttet til Axmeds forklaringer, vet jeg lite om hvordan Toby hadde det på skolen og sosialt før dette vennskapet fant sted, men det kan tenkes at det kanskje ikke var så greit med tanke på det sosiale klimaet Axmed og Toby sammen skulle møte av stigmatisering og ekskludering fra andre barn i årene fremover. En annen mulighet kan være at det var denne sterke relasjonen som bidro til ekskluderingen, og skapte en form for *innenfor*- og *utenfor*-gruppementalitet på begge sider. Uansett hva som var grunnen til at det ble som det ble, opplevde guttene mye negativt i relasjon til andre barn og unge i bydelen, da spesielt i form av rasistiske bemerkninger, ekskludering og trakassering. I sitatet ”*det va bare mæ og han*” uttrykkes isolering fra begge sider, i den forstand at Axmed

og Toby i alle fall etter hvert også tok avstand fra andre barn som de oppfattet som annerledes enn seg selv.

Det som er spesielt interessant er vendepunktet, som jeg senere skal gå mer inn på i 7.4.3, som oppsto som følger av overgrepet Toby ble utsatt for, hvor han ble holdt fast og fikk sigarett stumpet i pannen av eldre gutter. Følgene etter dette var at de tok i igjen. En ny handlingsstrategi ble utløst, som ble gjeldene i årene fremover. De sanksjonerte og var utagerende, noe som kan ha bidratt til økende stigmatisering av dem. På en måte kan man se på dette som at Axmed og Toby tok den rollen som de kanskje allerede var tvunget inn i av de andre.

Moren til Axmed kunne ikke tilby mye utenfor hjemmet, men virker likevel til å ha vært en trygg omsorgsperson for Axmed. Han beskriver henne på en kjærlig måte, og det kommer frem at det var viktig for han å ikke skuffe henne, blant annet i forhold til å drikke alkohol på ungdomsskolen. Hun er den eneste voksenpersonen Axmed har hatt stabil og kontinuerlig kontakt med i oppveksten.

Lena var en voksenperson som Axmed hadde en relasjon med som var bygget på tillit. På den ene siden er dette en positiv relasjon, som styrket han den tiden de hadde sammen. På den andre siden kan det å miste Lena ha gjort stor skade for Axmeds tiltro til mennesker som forsøker å komme inn på han. Det ser ut som han lukket seg for slike relasjoner etter frafallet av denne læreren.

Bashiir kom til Norge med sin tante. Selv om hun fungerte som hans primære omsorgsperson fra han var ni år, erstattet hun aldri den biologiske moren til tross av at han ikke møtte henne på ti år. Min tolkning av den sterke skildringen Bashiir har om sin mor handler i hovedsak om hvordan den har styrket ham i forhold til skolen og hvordan han vurderer seg selv. Jeg har i arbeidet med denne avhandlingen definert dette som morens gave til Bashiir. For det første kom han til Norge med det synet på seg selv som den ”*flinke ungen*” til moren, den som hun aller helst ville beholde, men ti slutt sendte av gårde for å redde- For det andre uttrykker han at det har vært et mål i seg selv å gjøre henne stolt. Kombinert har dette rustet Bashiir med formål, selvtillit, tro på sin selveffekt og en følelse av å være viktig, som kan ha vært faktorer som bidro til at han hadde et godt utgangspunkt for å håndtere de utfordringene som sto foran han.

Trine og Monica på ungdomskolen, er de voksenpersonene Bashiir trekker frem som dem som har spilt størst rolle for han. De var støttende, de tilrettela og de gjorde skolen til et trygt sted som Bashiir følte seg en del av. Det kan virke som relasjonen han har til lærerne fra ungdomsskolen, er sterkere enn hva som normalt forventes, spesielt med tanke på at han i ettertid har kontakt med dem og at han stilte opp på feiringen av lærerens siste dag på jobb flere år etter at han selv var sluttet. Anne, læreren på videregående, vil jeg også trekke frem som en viktig person fordi hennes innsats for å imøtekomme Bashiirs behov antagelig hadde sterk sammenheng med at han fullførte videregående på estimert tid til tross for at han var i en krevende livssituasjon.

7.4.2 Tilgang og ekskludering

Bashiir fortalte om en stor omgangskrets, fordelt utover flere ulike arenaer og knyttet til ulike interesser. Han opplevde seg som godt likt og inkludert av andre barn, uavhengig av faktorer som etnisitet som var problematisk i Axmeds tilfelle. Axmed hadde et vanskelig forhold til andre barn og følte seg ofte ekskludert fra de arenaene han ønsket å delta i; på fotballbanen, rundt butikken og i bydelen generelt. Medlemskapet hans i fotballklubben var i positiv kontrast til dette, men når dette ikke ble fulgt opp da laget brøt sammen, mistet han det jeg vil kalle et *pusterom*, i et ellers negativt økologisk miljø rundt han, og kanskje den eneste arenaen der han møtte etniske norske gutter der han var *en av dem*. Fotballen var en plattform som var inkluderende, og som gjorde at Axmed hadde mening og drømmer for fremtiden. Dette kommer spesielt frem når han ser tilbake med anger på at han ga opp fotballen. Konsekvensen av å mangle denne arenaen, sammen med de vanskelige forholdene i bydelen, var at Toby og Axmed begynte å oppholde seg mer og mer i områder og i miljøer som antagelig ikke bidro til sterkere prestasjoner på skolen. Som vi så på i kapittel 4.4.2 om *barns romlige steder* handlet adgang ofte om ekskluderende eller inkluderende prosesser. Som barn er det en del steder som er tiltenkt *dem*, slik som lekeplassen og fotballbanen. Men vi ser tydelig et stort skille mellom informantene ved inkluderingen av Bashiir og ekskluderingen av Axmed.

7.4.3 Axmeds vendepunkt

Axmeds vennskap med Toby kan deles i to signifikante stadier som bygde opp til det som skulle bli det jeg tolker som et vendepunkt i måten de var på og forholdt seg til omverden. Til å begynne med oppsøkte guttene andre barn, men opplevde seg avvist og hetset. De mislykkede forsøkene bidro til at guttene i enda større grad søkte mot hverandre. Dette ser jeg på som det andre stadiet, hvor de i større grad isolerte seg og til dels ikke turte å oppsøke

visse sosiale arenaer på grunn frykten for negativ behandling. Dette kan ses i sammenheng med Fangen og Lynnebakkenes unngåelsesstrategi (se 5.2.2). Spesielt var de redde for stedet hvor mange av de litt eldre ungdommene pleide å oppholde seg. Episoden som skulle endre måten deres å takle undertrykkningen på, kom som følge av overgrepet gjort mot Toby, som ble utført i nærheten av butikken. Flere ungdommer var vitne til at en av dem tok tak i den yngre Toby, og stumpet en sigarett i pannen hans uten at noen grep inn. *Vendepunktet* er den voldelige gjengjeldelsen guttene utførte som svar på behandlingen. I øyeblikket kan dette ha hjulpet på å få stoltheten og verdigheten tilbake etter ydmykende behandling, både i den spesifikke hendelsen, men også etter flere år med stigmatisering og mobbing. Konsekvensene av handlingen gjorde likevel antagelig mer vondt enn godt i forhold til stemping og ytterligere stigmatisering. Den bidro også til at guttene gikk inn i *pøbel*-rollen som ble veivisende for det som kom til å bli år med mange konfrontasjoner og utagering, og som igjen antagelig har lukket mange dører med potensielle muligheter. Som Fangen og Lynnebakken argumenterte (se 5.2.4) vil det ofte være spesielt ressurssterke individer som vil oppnå vellykket resultater av en slik strategi. I Axmeds tilfelle mener jeg det er grunn til å tro at dette kan ha påvirket for eksempel lærernes syn på han og Toby, og det kan ha hatt konsekvenser for blant annet den totale læresituasjon. Så selv om den konfronterende strategien Axmed og Toby utviklet for å håndtere stigmatisering, antagelig opplevdes som en slags *triumf*, vil en slik *mestring* være midlertidig.

7.5 Identifisering av beskyttende faktorer og risiko- og sårbarhetsfaktorer

I dette del-kapitlet skal jeg gå inn på resiliens og personlig vekst, og hvilke faktorer man kan identifisere ut fra den informasjonen jeg fikk av informantene. Ungar mente at resiliens oppsto gjennom personlig vekst når individuelle behov og miljø sammenfalt. Jeg skal her prøve å identifisere noen slike sammenhenger, og motsatt når miljøet ser ut til å jobbe mot barnet.

7.5.1 Beskyttende faktorer

I forhold til Axmed kan det være vanskelig å se på personlighetstrekk og måte å håndtere situasjoner og motgang på, uten å se på de faktorene som kan ha bidratt til at han gjorde som han gjorde og tenker som han tenker. Noen av disse aspektene har jeg derfor valgt å diskutere i eget del-kapittel i 7.5.3. I familien ser vi at mor var en tilstedeværende omsorgsperson, og på

tross av sine begrensninger i forhold til det norske samfunnet, har hun vært en aktiv forelder emosjonelt. Dette forstått ut av Axmeds beskrivelser som tyder på et hjem med omsorg og noe grensesetting. Han uttrykker respekt og kjærlighet for sin mor og de virker å ha et nært forhold. Axmed har også omsorgsfølelse for sin lillebror, og ser seg selv i ham. Familien virker beskyttende på to måter; Det første er at det har vært en kontinuerlig trygg relasjon gjennom hele oppveksten, det andre er den omsorgsfølelsen han har ovenfor familien. Noe som kan ha bidratt til et ønske om å lykkes. Som igjen kan være grunnen til at han greide å hente seg inn igjen fra årene han, som han selv beskriver, oppsøkte *ufordelaktige* miljøer i årene på ungdomsskolen.

Vennskapet med Toby kan forstås som beskyttende i det perspektivet at han ikke var helt alene, han hadde en støtte i at de negative tingene som oppsto var noe de opplevde i fellesskap. Toby var også en han kunne henvende seg til og som kunne forstå ham. Lena blir på en måte symbolet for en trygg relasjon for Axmed, den eneste voksne han hadde utenfor hjemmet. Han forbinder henne med noe ”ekte”, en relasjon forbi den distansen man kan beskrive som skillet mellom privatperson og en som handler innenfor rammene av en spesifikk arbeidsbeskrivelse. Enda en beskyttende faktor for Axmed var medlemskapet i fotballklubben. For det første ga den ham mening i hverdagen, det bidro til planer og drømmer for fremtiden. For det andre var klubben en positiv og inkluderende sosial arena, en plass han hørte til, bidro, lyktes og var del av.

I forhold til Bashiirs personlige egenskaper vil jeg trekke frem evnen hans til å ta imot hjelp og hans sosiale kompetanse. Bashiir hadde noe skolegang fra før. Det kan virke som om han var et svært modent barn for sine ni år, og han hadde sterk tro på sin faglige kompetanse. Han hadde med seg det som kan virke som en god dose positiv forsterkning fra sin mor, noe som sammen med at han i stor grad lyktes i de målene han satt seg i den første tiden i Norge, og styrket hans positive oppfatning av seg selv. Tanten, som selv ikke aktivt oppsøkte nordmenn, stilte hjemmet sitt åpent for Bashiirs venner og gjorde innsats for å gjøre dette til en positiv opplevelse for dem. Effekten dette hadde var at venner av Bashiir mange år etter, enda prater om den spennende maten de fikk servert. Hennes innsats kan ha bidratt til å eliminere for eksempel fremmedgjøring av Bashiirs hjemmesituasjon overfor andre barn, og heller *snudd* det at de kan oppfattes annerledes enn andre familier til noe positivt.

Bashiir ble godt fulgt opp av lærerne han hadde og skolene han gikk på. Det ble gjort tiltak tilpasset hans situasjon og avgjørelser om hans skolegang var basert på hans individuelle

behov. Han etablerte også positive og støttende relasjoner til voksne, spesielt med lærerne Trine, Monica og Anne. Kulturkafeen bidro både med skolearbeidet, og var en arena som frontet nestekjærlighet og samhold på tvers av kultur og ulikhet. Han hadde også en stor og variert omgangskrets, og hadde tilgang og medlemskap på flere sosiale arenaer. Interessen for fotball var i stor grad en medvirkende faktor som bidro til dette.

7.5.2 Risiko og sårbarhetsfaktorer

Både Axmed og Bashiir hadde faktorer i sin sosiale livsverden som gjorde at de kan forstås som barn i risiko for økt sannsynlighet for motgang i sin oppvekstsituasjon. Begge hadde bakgrunn som gjør det sannsynlig at de har hatt en mer problematisk livssituasjon enn det som er normen for et barn i Norge. Begge hadde omsorgspersoner som kan forstås som ressurssvake. De mangler også mannlige rollemodeller, noe begge problematiserer i forhold til at de ikke kjenner sine fedre. Bashiir kom i sen alder, mistet skolegang, kom uten det som hadde vært hans primære omsorgsperson hele livet, og i relativt ung alder var han forventet å klare seg selv.

I Axmeds tilfelle er det enkelte punkter jeg oppfatter som spesielt sentrale forhold å trekke frem som risiko- og sårbarhets-faktorer som har påvirket hans oppvekst.

- Flyttingen som resulterte i at han måtte bytte skole flere ganger
- Tapet av Lena og det at han etablerte et sterkt tillitsforhold som så ble brutt
- Det vanskelige forholdet til andre lærere
- Mengdene av personer og instanser som ikke fulgte opp/feilet i å gi hensiktsmessig hjelp og støtte
- Det psykososiale miljøet rundt han, på skolen og i fritiden

I tillegg hadde Axmed dysleksi-diagnosen som et ekstra hinder, som gjorde at det faglige skolearbeidet krevde mer arbeid og behov for hjelp enn for personer uten lese- og skrivevansker.

Det jeg søker å belyse i dette del-kapittelet er hva som gjorde disse guttenes utgangspunkt som elever i skolen og som barn eller ungdom i sosiale systemer, vanskeligere og med flere hinder og barrierer enn hva som er forventet og er normen for barn i Norge.

7.5.3 Axmeds skepsis

Jeg skal her gi et innblikk i de prosessene som omfanget Axmed, og som har vært styrende for hans barndom. Dette kan ha bidratt til de holdningene han har og hans måte å tolke verden rundt seg. Spesielt kom det flere ganger frem at han har et vanskelig forhold til mennesker som har med han å gjøre som ansatte på en jobb, samt hans oppfatning av hva som er genuint og hva han opplever som falskhet.

Det først jeg vil dra fram som noe som kan ha formet Axmed i forhold til hvordan han opplever og forholder seg til mennesker rundt ham, er de første årene hans i Norge. I løpet av de første årene, fra han var fire til sitt åttende år, møtte Axmed svært mange mennesker. I perioden de bodde i asylmottak har han møtt flere voksne og barn som var i samme situasjon som han selv. Det har antagelig vært flere ansatte som han har forholdt seg til. Flere av dem han møtte her har dratt videre og nye har kommet til. Ved barnehagestart har han møtte en ny gruppe barn og voksne som han i større eller mindre grad ble kjent med. Han begynte i første klasse hvor han har måttet forholde seg til lærer, en klasse med elever og en rekke andre voksne og barn i en skolehverdag. Sistnevnte gjentok seg to ganger til de første to årene før han begynte i andre klasse. I disse årene har han antagelig sammenlagt møtt et hundretall mennesker han var ment å forholde seg til.

På den siste skolen etablerte han et sterkt forhold til læreren Lena, det eneste tillit-, trygghets- og støtte-baserte forholdet han hadde utenfor hjemmet. Denne relasjonen ble brutt da hun sluttet som klasseforstander og forsvant ut av livet hans. Axmed ser på henne og deres relasjon noe som var spesielt positivt. Men man kan vurdere om det er en sammenheng mellom tapet av denne relasjonen og det at Axmed deretter ikke lot andre komme inn på seg. Hans beskrivelser av relasjonen han hadde til andre lærere *oser* av mistillit og hans oppfatning av dem som falske. Kanskje var Lena en bedre lærer. Trolig var ikke innsatsen og innstillingen til de øvrige god nok overfor Axmed. Dette endrer likevel ikke på at det som han oppfattet som en trygg støttespiller brått ble tatt fra han og at han i ettertid ikke har sluppet slike potensielle støttespillere inn. Denne tendensen ser man overført til flere arenaer.

Axmed var tildelt og i kontakt med flere instanser som var ment å være til hjelp for han. I Axmeds tilfelle virker det som at mye av det som ble gjort rundt Axmed var ment godt men fikk ikke den ønskelige effekten. For eksempel da han ble tildelt støttekontakt igjennom flyktningkontoret. Støttekontakten, som var ment som en ressurs, opplevdes av Axmed som en sær og unaturlig kontakt med en fremmed. Da denne støttekontakten ble byttet ut uten

bedring og tilbudet etterhvert frafalt helt, gjør at man kan si at dette forsøket på å støtte opp om Axmed og hans behov for trygge, stabile voksen-relasjoner var mislykket. Samarbeidet, eller manglende samarbeid, med barnevernet var preget at kombinasjon mellom frykt og behovet for materielle ting. Barnevernet var de som i utgangspunktet fikk ham meldt inn i fotballklubben, men de feilet ved ikke å følge dette opp når laget han spilte i la opp. Nettopp på grunn av viktigheten akkurat denne sosiale arenaen hadde for Axmed, i den situasjonen ham var i, forsterker hvor stor vekt det bør legges på konsekvensene av det som enten var ett ubevisst feiltrinn eller valg gjort av barneverntjenesten.

Videre var han i kontakt med mange instanser; utekontakten, Røde Kors, politiet og moskeen, uten at dette har gitt ham noen egentlig hjelp eller veiledning, som ham var mottakelig for i alle fall. Det gjennomgående problemet Axmed har i forhold til kontakten med de overnevnte, er at han betviler deres egentlige interesse for han som individ. Han er veldig opptatt av hvordan personer som bare er på jobb ikke bryr seg om ham på et emosjonelt og mellom-menneskelig nivå. Dette ser ut til å være et element som skaper en emosjonell sperre som gjør at han låser seg i slike kontakter.

Lærer og veileder på ungdomsskolen var begge negative til Axmeds ønske for videre utdanning. Axmed hadde opparbeidet seg en ambisjon for hva han ønsket å gjøre med livet sitt etter ungdomsskolen og i sitt voksne liv. Ambisjonen var vurdert ut fra hva han så på som sine sterkeste sider som individ. Slik jeg tolker denne situasjonen sitter jeg igjen med oppfatningen av at skolen gjorde et overtramp overfor den da 15 år gamle gutten. Han uttrykte et ønske som jeg, ut fra hans beskrivelse, ikke klarer å rettferdiggjøre hvorfor et slikt ønske (jobb innenfor turisme og reiseliv) skulle være noe uopnåelig for han, eller noen andre. Han følte seg presset til å ta en bestemt retning begrunnet i at arbeidet var mer ”praktisk” og muligheten for jobb var større. Som indirekte kan forstås som den skjulte beskjeden at han ikke var god nok, og at det var det som skulle til for at *en som ham* skulle få jobb. Noe slikt bør, etter min subjektive mening, forstås som en svært drastisk og potensielt ødeleggende beskjed å levere til en ungdom.

Det siste aspektet av Axmeds barndom jeg ønsker å trekke inn i denne sammenhengen, er mysteriet rundt hvordan barn og ungdom, mer eller mindre fritt, kunne utøve mobbingen og ekskluderingen av Axmed og Toby. Det er to hovedpunktene som kommer frem her. Det første er mangelen på inngrep fra voksne. Var det ingen som så hva som skjedde? Eller var de voksne like negativt innstilt til guttene som barna? Den andre er mangelen på voksne å

henvende seg til. Slik jeg tolker det var det mangelen på dette som var avgjørende for guttenes behov for å beskytte seg selv med utagerende og konfronterende atferd etter overgrepet mot Toby, som utløstes ved og etter *vendepunktet*.

Sammenlagt kommer det frem at betydelige deler av Axmeds oppvekst var preget av det jeg vil beskrive som en gjennomgående *kollektiv omsorgssvikt*. Axmed, i sin forståelse av seg selv, den holdningen han uttrykker og den strategien han bruker for ikke slippe å *fremmede* inn på seg, bunner i det det jeg tolker som *frykt* og *skepsis*. Noe man må sette i sammenheng med det totale repertoaret av *skuffende* erfaringer Axmed har og hvordan dette har formet ham. Skepsisen er blitt et tydelig trekk i personligheten hans, hvor han bærer på en generell tvil på andre personers hensikter og intensjoner.

Et resilient barn er sosialt kompetent med et positivt selvbilde, med tro på egne muligheter og evner. Bashiir fremstår i stor grad som et slikt barn. Han er den man tydeligst ser hadde et positivt støtte-apparat. Han tok mulighetene ham fikk og gjorde noe bra med dem. På en annen side oppfatter jeg *både* Axmed og Bashiir som *resilient*. Axmed hadde mye motgang og lite støtteapparat, men han kom seg igjennom det på tross av en rekke barrierer.

7.6 Integrasjon, tilhørighet og selvidentifisering

Dette del-kapitlet handler om følgene av det som er tatt opp i de øvrige kapitlene i analysen, hvordan det har påvirket hvordan de ser og forstår seg selv.

7.6.1 Syn på seg selv, vurderinger for årsak og sammenheng

I dette avsnittet vil jeg drøfte hvordan man kan forstå Axmed og Bashiirs selvtolkninger i forhold til speilteorien; hvordan man identifiserer seg selv gjennom andre. Jeg skal også se hvordan man kan forstå Axmed og Bashiir relatert til Fangen og Lynnebakkens mestringsstrategier (se 5.2). Fangen og Lynnebakkens mestringsstrategier var kategorisert som; unngåelse, opplevelsen av å måtte jobbe hardere enn andre og konfrontasjon.

I intervjuet med Axmed kom det ved flere anledninger fram hvordan han selv dømte egne valg og handlinger, og selv så konsekvensene de hadde fått for ham. Spesielt kan man trekke frem den konfronterende strategien han utviklet ovenfor andre barn, innsatsen på skolen og at han ga opp fotballen (se 7.4.3). Han angrer, og *vet* at ham kunne gjort det bedre hadde han hatt en annen innstilling på ungdomskolen. Innstilling er noe som kan forstås som hvordan

man oppfatter muligheter. Som vi så i kapittel 4.3.2. hadde beskyttende faktorer fra *ekstern støtte* (skolen) mye å si for motivasjon og virket forsterkende for mestring. Siden dette *apparatet*, lærere og medelever, opplevdes som så negativt, hvilket grunnlag hadde han for å ha en annen innstilling? Han gikk også inn på de dilemmaene han sto over. Han fortalte at han senere tvang frem reaksjoner på bakgrunn av det han selv kaller *prinsipp*. Det jeg ønsker å få frem her, er at det kan også forstås som å tvinge frem den reaksjonen som var forventet av han. Hva er det som får noen til å si rasistiske bemerkninger direkte til noen andre? En grunn kan være for å skape en provokasjon. Én annen kan være for å undertrykke. I denne sammenhengen er det min tolkning at medelever og ungdom gjorde dette som provokasjon for å skape det som, etter hvert, var blitt en forventet reaksjon i den skjæringen som hadde etablert seg mellom Axmed og Toby på den ene siden og etnisk norske elever på den andre.

Den manglende tilliten Axmed hadde til lærere og andre potensielle ressurspersoner er noe som har påvirket livet hans. Vi har sett at dette med å få hjelp og støtte er noe som oppfattes som særdeles intimt for han, noe som blir i stor kontrast til hvordan velferdssystemet i Norge fungerer. For Axmed er ikke dette holdbart. Han låser seg fast i tanken om at ”*de egentlig ikke bryr seg*” og at de er bare ”*på jobb*”. Han er opptatt av forholdet mellom jobb og privatliv, hvor jobb med lønn og arbeidsbeskrivelser er det samme som *falsk* interesse, og *virkeligheten* forstått som det de bryr seg om og prioriterer i sin egen fritid. Det er to grunner til at dette er spesielt interessant. På den ene siden er det kulturelle aspektet. Som etnisk nordmann, som alltid har bodd i Norge, oppleves velferdsordningene i Norge som det mest naturlige i verden for meg. Axmed har bodd i Norge nesten hele sitt liv så dette er ikke en ukjent verden for han, men han har en mor som har erfart systemer som er i stor kontrast til *det norske*. Dette kan ha påvirket hans syn. Moren har heller ikke vært i arbeid, noe som gjør at jeg antar at hun har benyttet seg av velferdstilbud i forhold til økonomisk støtte og dermed fått noe erfaring med det norske velferdssystemet. Samtidig uttrykte Axmed hvordan moren, og andre somaliere, på den ene siden gikk inn for og oppfordret til å *bruke* barnevernet for å få ting, men på den andre siden uttrykte viktigheten av å ikke si noe som kunne brukes imot dem. Man kan spørre seg om mistilliten han har til slike forbindelser, til dels kan forklares gjennom kulturell arv. Det andre interessante aspektet er hvordan Axmeds holdninger har blitt påvirket av at ingen av de menneskene han har møtt har utført jobben sin på slik måte at det styrket Axmeds selvfølelse og mestring, mer enn det kanskje har svekket ham. Kanskje med unntak av Linn som fikk han til å føle seg trygg og ivaretatt, men som igjen kanskje, selv om enn på det

ubevisste planet, er selve symbolet på synet hans om at slike relasjoner uansett bare er midlertidige og ikke bygget på noe som er *ekte* i virkeligheten.

Hvordan Axmed tolker seg selv som person i forhold til identitet og etnisitet, er en kompleks sak. Han er ikke helt norsk, samtidig som han er det, han er somalisk, samtidig som han ikke helt er det heller. Han har *tatt* et slags eierskap til tittelen *utlending*. Han føler seg som i et mellomland, hvor han ikke hører helt hjemme noen steder, noe som (egentlig) oppsummerer oppveksten hans. Noe som var interessant at han isteden for å ta opp hvordan han ikke ble akseptert som norsk av nordmenn, som var det jeg forventet. Så var det hvordan andre somaliere definerte han som (muligens ”for”) *norsk*, han valgte å ta opp i denne sammenhengen. Axmed tar litt avstand fra alle, både nordmenn og andre somaliere. Han er alltid *outsideren*, oppfatter seg alltid litt ”utenfor”, og han bruker dette som et slags sosialt og mentalt *skjold* mellom han selv og verden. Seeberg og Brekkes perspektiv på adgang til sted (se 4.4.2) var og er spesielt interessante i forhold til Axmed fordi han virker til å ha en opplevelse av *stedsløshet* når det kommer til hvordan han identifiserer seg selv, noe jeg setter i sammenheng med at han ikke helt føler seg *hjemme* noen steder.

Slik jeg vurderer Axmed har han utviklet beskyttelses-strategier som har ført til at han har tatt eierskap til visse roller skapt av hans oppfatning av andres oppfatning av han. Dette har han gjort på bakgrunn av de erfaringene han har, og har gjort at han har følt at han har kontroll på situasjoner. Slik jeg ser det er ikke Axmed et håpløst tilfelle, men et ekte *løvetann-barn*. På tross av et system som sviktet, har han likevel klart seg etter beste evne.

Bashiir har hatt en helt annen opplevelse av mestring enn det Axmed har hatt. Han har gjennom oppveksten fått bekreftet sine positive sider gjennom lærere, medelever, venner og andre relasjoner. Selv om Bashiir ikke opplevde seg spesielt stigmatisert, kan man forstå pågangen han hadde i skolesammenheng med mestringsstrategien som gikk ut på å jobbe hardere enn andre. Han ser til en viss grad ned på andre utlendinger som ikke har gjort det samme. Som person oppfatter han seg selv som rettferdig og omgjengelig, faglig flink og handlingskraftig. Han føler seg nordnorsk og er stolt over dialekten sin. Samtidig føler han seg knyttet til Somalia, uten at det oppleves som et problem at han føler seg som *kulturelt norsk*. Det er interessant at Bashiir, som kom i sen alder og i stor grad husker livet i Somalia før han kom til Norge, er den som i størst grad har adoptert sitt *nye* hjemsted og identifiserer seg med dette. Forklaringen må, slik jeg tolker det, ligge i forskjellene i Axmeds og Bashiirs opplevelser, hvordan Bashiir i større grad har blitt tatt imot, sett og ivaretatt av omgivelsene

sine. Han er ikke usikker på seg selv og har en reell opplevelse av mestring. Dette kommer spesielt frem i møte med andres fordommer, han er ikke nærtagene fordi han *vet* at han blir å gi dem en positiv overraskelse.

Etniske grenser har vært mindre sentralt for Bashiir. Han gjør det bevisst irrelevant ved å konstatere at han ikke opererer med slik grensesetting. Axmed har i større grad vært tilskrevet slike grenser av dem rundt seg, samtidig som han selv til en viss grad har bidratt til det ved å identifisere seg så sterkt til alliansen med Toby.

8 Avsluttende bemerkninger

8.1 Skolens rolle og ansvar; en oppsummering

Jeg startet denne oppgaven med å karakterisere skolens ambisjon for å være en inkluderende arena sosialt, faglig og kulturelt. *Én skole for alle* var slagordet. I denne avhandlingen har jeg undersøkt inkluderende og ekskluderende prosesser i skolen og flere andre arenaer. Jeg har dokumentert at Axmed i liten grad har vært fulgt opp, til tross for et åpenbart og stort behov. Han har gått igjennom skolegangen uten å føle seg likt eller støttet av lærere, medelever eller andre ressurspersoner. Bashiir har derimot følt seg inkludert og anerkjent, på de samme arenaene som feilet for Axmed. Var Bashiir heldig, og møtte akkurat de rette personene? Eller var han flinkere og lettere å like? Er han en mer positiv person som ser lysere på ting? Det skal ikke ha noe å si. En inkluderende skole skal ha plass til alle, selv barn som oppleves som vanskeligere enn andre. Er det riktig at dette er så til de grader lærer-avhengig? Forholdet mellom forventninger til engasjement fra lærere og de individuelle behovene hos den enkelte elev virker i stor grad til å bestemmes ut i fra den enkelte lærers skjønn og tolkning. I analysen har jeg ved flere anledninger synliggjort behovet for et sterkere apparat rundt barn i samme situasjon som Mathildes elever, barn med Axmeds og Bashiirs bakgrunn. Et ressursteam som kan bidra med koordineringen rundt disse barna og sørge for at de følges opp. Slik man, spesielt i Axmeds tilfelle, ser at det forsøkes å bistå, men hjelpen blir for liten, og fra for mange. For eksempel, som jeg har nevnt ved flere anledninger i denne avhandlingen, ett tverrfaglig ressurs-apparat, fremfor en rekke instanser som ikke når frem.

Vi har sett at innføringstilbudet har minst to betydelige svakheter. Det ene er at mange av barna ikke er klare for det faglige så tidlig i språkprosessen. Barna hadde bedre utbytte av lek på dette stadiet. Det andre er at barna ikke greier å ta igjen det de mangler av faglig kompetanse før de må videre. Mathilde foreslo et alternativt tilbud, hvor lek og sosialisering

var målet i første omgang. Enda et alternativ kunne vært et IFK for viderekomne. På den andre siden er det jo et mål i seg selv å få barna integrert inn i en vanlig klasse. Det finnes ikke lette svar på hvordan man skal håndtere disse spørsmålene.

De offentlige diskursene som i dag er rundt innvandring og integrering vil antagelig være aktuelle i mange år fremover. Holdninger blant foreldre og andre voksne kan ha stor påvirkning på barn, og *farge* deres syn. I møte med andre barn i bydelen møtte Axmed mye motbør som følge av sin etniske bakgrunn. Det er ikke godt å si hva som nøyaktig var *det* som utløste denne kollektive utstengingen av Axmed og Toby, men slike holdninger *må* oppstå fra noen kollektive, stigmatiserende holdninger. Med tanke på at Bashiir, i mer eller mindre samme tidsrom, men på en annen skole, ikke opplevde det samme. Det kan man vurdere som kanskje holdningene i den ene bydelen generelt var mer negative til personer med innvandringsbakgrunn enn den andre. Dette kan også stemme med Axmeds erfaring av å bli inkludert i fotballklubben, men ikke i lokal-miljøet. Axmed gjør det veldig klart at det var den sosiale mislykketheten som gjorde at han trakk mot negative miljøer, noe som gir et godt eksempel på viktigheten av inkludering og konsekvensene av ekskludering.

8.2 Siste ord

Jeg hadde som målsetting at masteroppgaven skulle forsøke å belyse somaliske barns og ungdoms perspektiv og opplevelse, knyttet til grunnskolen i Norge, spesifikt i Tromsø. Dette gjorde jeg ved gjennomføring av dybde-intervjuer med to somaliske unge menn som fortalte nyanserikt om sine opplevelser, samt intervju med innføringslærer. Problemstillingen jeg utviklet for oppgaven var;

” Hvordan oppleves grunnskolen i Tromsø for somaliske barn sett i retroperspektiv, og hvilke betraktninger har de rundt de eventuelle utfordringene de har møtt?”

For å besvare denne overordnede problemstillingen formulerte jeg to forskningsspørsmål som skulle dekke hvert sitt perspektiv. Den første var knyttet til målgruppen for oppgaven; Somaliske barns og ungdoms synsvinkel;

” Hvilke betraktninger har somaliske unge om de utfordringene de møtte i den norske skolen?”

Det andre perspektivet skulle bidra med struktur og kvalitetssikring ved å få med skolens perspektiv;

Hvilke perspektiver har IFK-lærer til hva som er de generelle utfordringene for barn med innvandringsbakgrunn og annet morsmål i den norske skolen?”

Funnene for sistnevnte forskningsspørsmål indikerte at det var problematisk for elevene å holde tritt med sitt alderstrinn eller å ta igjen det de hadde mistet faglig. Ofte var det vanskelig å nå ut med informasjon til foreldre på grunn av manglende norsk-kunnskap.

Innføringstilbudet manglet også et tilrettelagt tilbud tilpasset elevenes behov i den første og den siste perioden av tilbudet. Alder og tidligere skole-erfaring hadde mye å si for progresjonen eleven hadde. For at språket, etter en tid på IFK, skulle kunne utvikle seg videre måtte eleven overføres på et tidlig tidspunkt, selv om eleven lå langt etter sitt alderstrinn. Alt i alt kan man konkludere med at barn med innvandringsbakgrunn og annet morsmål, med høy sannsynlighet vil stille med et dårligere utgangspunkt enn andre når de skal videre i aldersbestemte klasser.

Det første forskningsspørsmålet mitt som omhandlet somaliske barns egne betraktninger om sin opplevelse fra et rettoperspektiv ble på mange måter en årsaksforklaring. Materialet mitt signaliserer sterkt en signifikant sammenheng mellom støtte og mestring i skolen, faglig og sosialt. Man ser tydelig de ulike ringvirkningene som kom som resultat i begge tilfellene. Med sterk støtte, som vi så i Bashiirs tilfelle, observeres sterk personlig vekst i forhold til mestring av skolen og sosialt. For Axmed derimot, som hadde svak, og til dels feilslått støtte, førte dette til at han mistet troen både på seg selv og tilliten til andre.

Avhandlingen min belyser hvordan livsverden til innvandrerbarn med asylbakgrunn kan bli i Norge. Jeg håper avhandlingen min kan være et forskningsmessig bidrag til et sterkere fokus på at flere skal få den opplevelsen Bashiir hadde, og færre skal få den samme erfaringen og *svikt* som Axmeds opplevde. Integrering er en mangesidig og felles samfunnsoppgave.

Referanseliste

Aase, Tor Haldan og Fossåskaret, Erik (2010), ”*Skapte virkeligheter – Om produksjon og tolkning av kvalitative data*”, 2. Utgave, Universitetsforlaget

Alveson, Mats og Sköldberg, Kaj (2009), “*Reflexive Methodology – New Vistas For Qualitative Research*”, SAGE Publication, London

Ahmed A. Siyad, Camilla Bildsten og Christian Hellevang (2007) ”*Somaliere i Norge*”, Tilgjengelig på:

<http://www.imdi.no/Documents/Somaliere%20i%20Norge%20opplag%2007.pdf>

(07.01.2015)

Anderson Angelika, Hamilton Richard, Moore Dennis (2004), ”*Educational Interventions for Refugee Children*”, 1.utgave, RoutledgeFalmer, London

Barth, Fredrik (1969), ”*Ethnic Groups and Boundaries The Social Organization of Culture Differences*”, 2.utgave, Universitetsforlaget

Berg, Berit, Tronstad Kristian Rose (2015), ”*Levekår for barn i asylsøkerfasen*”, rapport for NTNU Samfunnsforskning. Tilgjengelig på:

http://www.bufdir.no/Global/Barnevern/Kunnskap/Laevekar_for_barn_i_asylsoekerfasen.pdf

(06.05.2016)

Bleie, Tone (2013) ”*Post War Communities in Somalia and Nepal: Gendered Practices of Exclusion and Inclusion*”, Centre for Peace Studies, Universitet i Tromsø. Tilgjengelig fra:

https://uit.no/Content/307291/Post_War_Processes_Report_Final.pdf (10.05.2016)

Brekke, Marianne (2015), ”*Samtidig, men midlertidig – En etnografisk studie av unge med flyktningbakgrunn i Tromsø*”, Universitetet i Tromsø -Norges Arktiske Universitet

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (2012), ”*Kvalitativ metode – Empiri og teoriutvikling*”, Gyldendal Norsk Forlag

Brunvatne, Reidun, Jenssen, Mona Strand, Al Ani, Rafid, Borg, Elda Furulund (2012), ”*tuberkulose hos asylsøkere i statlige mottak*”, Tidsskrift for den Norske legeforening, nr. 1, 132:16-7

- Brockmann, Grete (2014), ”Integrering”, i Store Norske Leksikon. Tilgjengelig på: <https://snl.no/integrering> (06.07.2015)
- Bruce A. Collet (2007), ”Islam, National Identity and Public Secondary Education: perspectives from the Somali diaspora in Toronto”, Canada, Race Ethnicity and Education, 10:2, 131-153. Tilgjengelig fra: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13613320701330668> (06.05.2016)
- Bøås, Morten, (2009), ”Pirates of Somalia –ny vekstnæring i et land uten stat”, Internasjonal politikk, årgang 67, nr. 1, Universitetsforlaget
- Carstens Eli J., Hauglann, Unni W., Mo, Marianne, Norberg, Lars Tore, Johansen, Svein-Arne (2011), ”Språkopplæring for språklige minoriteter i Tromsø”, rapport på oppdrag fra Tromsø Kommune. Tilgjengelig fra: <https://www.custompublish.com/getfile.php/1820148.1308.wxbqtsfuew/Særskilt+språkopplæring+for+språklige+minoriteter+i+Tromsø.pdf?force=1&3&> (06.05.2016)
- Daud Atia, Klinteberg Britt af , Rydelius Per –Anders (2008), ”Resilience and vulnerability among refugee children of traumatized and non-traumatized parents”, Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health 2:7. Tilgjengelig fra: <http://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/1753-2000-2-7> (06.05.2016)
- Dybdal, Ragnhild, Hundeide, Karsten (1998), ”Childhood In Somali Context: Mothers' and Children's Ideas about Childhood and Parenthood”, Psychology Developing Societies vol. 10 nr. 2, p. 131-145
- Dyrset, Mari (2008), ”De sterke kvinnene –en studie av somaliske kvinners møte med ”det norske””, Masteroppgave i Tverrfaglige kulturstudier, NTNU Trondheim. Tilgjengelig fra: https://www.ntnu.no/c/document_library/get_file?uuid=2f74fba4-55db-415e-a203-0f9f49ab2a3b&groupId=10265 (12.05.2016)
- Engvoldsen, Tone, Blandkjenn (2010), ”Somalisk ungdom i norsk skole”, Masteroppgave i flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge, Høgskolen i Telemark. Tilgjengelig fra: <https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/1013/MASTEROPPGAVE%20-%20Tone%20Blandkjenn%20Engvoldsen.pdf?sequence=1> (12.05.2016)

Epland, Jon, og Krikeberg, Mats Ivar (2015), ”Flere økonomisk utsatte barn”, artikkel for Statistisk sentralbyrå. Tilgjengelig på: <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/flere-okonomisk-utsatte-barn> (12.05.2016)

Esposito, John L. (2003), ”*The Oxford Dictionary of Islam*”, Oxford University Press, Oxford. Tilgjengelig fra: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780195125580.001.0001/acref-9780195125580> (06.05.2016)

Fangen, Katrine (2006), *Stolthet og krenkelse: Somalieres opplevelser av tilværelsen i Norge*, Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 43, nummer 12. Tilgjengelig fra: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=6522&a=2 (12.05.2016)

Fangen, Katrine (2006(b)), ”*Assimilert, hybrid eller inkorporert i det etniske? Tilpasning og identifikasjon blant somaliere i Norge*”, Sosiologisk tidsskrift Vol: 14 nummer 1

Fangen, Katrine (2008), *Identitet og praksis –etnisitet, klasse og kjønn blant somaliere i Norge*, Gyldendal Norsk Forlag AS

Fangen, Katrine (2009), ”*Sosial eksklusjon av unge med innvandrers bakgrunn*”, Tidsskrift for ungdomsforskning 9(2) Tilgjengelig på: http://www.hioa.no/asset/6707/1/6707_1.pdf (11.05.2016)

Fangen, Katrine, Lynnebakke, Brit (2014), ”*Navigating Ethnic Stigmatisation in the Educational Setting: Coping Strategies of Young Immigrants and Descendants of Immigrants in Norway*”, tidsskriftet Social Inclusion , Vol 2, s. 47-59

Fauske, Halvor (1998), ”*Anthony Giddens: Modernitet og selv-identitet*”, Cappelen akademisk.

Tilgjengelig på: https://www.academia.edu/3624940/Anthony_Giddens_Modernitet_og_selv-identitet?auto=download (06.05.2016)

Grimen Harald (2010), ”*Samfunnsvitenskaplige tenkemåter*”, 3. Utgave, Universitetsforlaget

Gullestad, Marianne (1984), ”*Kitchen-Table Society –a case study of family life and friendships og young workingclass mothers in urban Norway*”, Universitetsforlaget

Gullestad, Marianne (2002) ”*Det Norske sett med nye øyne- Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*”, 3. utgave 2010, Universitetsforlaget

Gullestad, Marianne, 2006, ”*Barndom i Norge*”, *Barn* nr. 2 2006:41-56, Norsk senter for barneforskning

Hansen, Stig Jarle (2015) ”*Al Shabaab*”, i Store Norske Leksikon. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/al-Shabaab> (09.03.2016)

Hauge, Åshild Lappegard (2007), ”*Identitet og sted: en sammenligning av tre identitetsteorier*”, *Tidsskrift for Norsk psykologi-forening*, vol. 44, 8, side 980-987

Hilde Lidén, Marie Louise Seeberg og Ada Engebriksen (2011), ”*Medfølgende barn i asylmottak – livssituasjon, mestring, tiltak*”, Rapport for Institutt for samfunnsforskning. Tilgjengelig fra: <http://www.samfunnsforskning.no/Publikasjoner/Rapporter/2011/2011-001> (06.05.2016)

Heckter, Michael, Horne, Christina (2003), ”*Theories of Social Order – A Reader*”, Stanford University Press, California

Holm, Inger Marie (2011), ”*Somaliere og den norske skolen*”, PhD –avhandling, Universitet i Tromsø.

Hylland Eriksen, Thomas (2004), ”*Røtter og Føtter – Identitet i en omskiftelig tid*”, Aschehoug & Co, Oslo

Hylland Eriksen, Thomas (2001), ”*Social identity, Intergroup Conflict, and Conflict Reduction*”, pp. 42-70, Oxford: Oxford University Press

Høstmælingen, Njål, Kjørholdt, Elin Saga og Sandberg, Kristen, 2012, ”*Barnekonvensjonen - barns rettigheter i Norge*”, 2.utgave, Universitetsforlaget

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2009), ”*Innvandrere i norske medier; Medieskapt islamfrykt og usynlig hverdagsliv*”, årsrapport. Tilgjengelig fra: http://www.nyinorge.no/Documents/Rapporter/IMDI_Aarsrapport_2009_hele.pdf (12.05.2016)

Kristiansen, Atina (2014), ”*Ørretholmen –ghettofisering?*”, Bachelor-oppgave i samfunnsplanlegging, Universitetet i Tromsø

Menkhaus, Ken (2002), ”*Political Islam in Somalia*”, *Middle East Policy*, 9: 109–123. Tilgjengelig fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1475-4967.00045/abstract> (06.05.2016)

Mindré, Georges (2009), ”*Grounded Theory: klassikerne, revisjonistene og den vitenskapelige diskusjonen i samfunnsfagene*”, Sosiologisk tidsskrift, VOL. 17, 240-260, Universitetsforlaget

Open Society Foundations (2013), ”*Somalis in Oslo*”, Somalis In European Cities series. Tilgjengelig fra: <https://www.opensocietyfoundations.org/reports/somalis-oslo> (06.05.2016)

Open Society Foundations (2015), ”*Somalis in European Cities*”, Somalis In European Cities series. Tilgjengelig fra: <https://www.opensocietyfoundations.org/reports/somalis-european-cities-overview> (11.03.2016)

Rye, Johan Fredrik (2003), ”*Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre*”, Sosiologisk tidsskrift, Vol.21 (02)

Skytte, Marianne (2008), ”*Etniske minoriteters familier og sosialt arbeid*”, 2. Utgave, Gyldendal Norsk Forlag AS

Seeberg, Marie Louise (2008), ”*Små barns hverdag i asylmottak*”, rapport for Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (Nova), Oslo Tilgjengelig fra: <http://www.hioa.no/About-HiOA/Centre-for-Welfare-and-Labour-Research/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2009/Smaa-barns-hverdager-i-asylmottak> (11.05.2016)

Shay, Shaul (2014), ”*Somalia in Transition Since 2006*”, Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey, ISBN: 978-1-4128-5390-3

Svartdal, Frode (2013), ”*Locus Of Control*”, I Store norske leksikon. Tilgjengelig fra: https://snl.no/locus_of_control. (14.03.2016)

Tansey, Oisín (2007), ”*Process Tracing and Elite Interviewing: A Case for Non-probability Sampling*”, University of Reading. Tilgjengelig fra: http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FPSC%2FPSC40_04%2FS1049096507071211a.pdf&code=a41128a66fbecb7cd563057d88374391 (12.05.2016)

Tromsø kommune, 2015, ”*Tromsøstatistikk –Befolkning*”, Pdf, Tilgjengelig på: <http://www.tromso.kommune.no/fakta-om-tromsoe-kommune.241052.no.html> (03.05.2016)

Ungar, Michael (2011), ”*The Social Ecology of Resilience*”, Springer, New York

U.S Department of state 2012), ” *Somalia*”, Bureau of democracy, human rights and labour, Report on International Religious Freedom. Tilgjengelig fra:
<http://www.state.gov/j/drl/rls/irf/2012/af/208194.htm> (06.05.2016)

Weber, Max, Parson, Talcott, 1964, ”*The Theory Of Social And Economic Organization*”, The Free Press, A Divition of Simon & Scuster inc, New York

Øia, Tormod (2005), ”*Innvandrer ungdom- Integrasjon og marginalisering*”, rapport for Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (Nova), Oslo Tilgjengelig fra:
http://www.nova.no/asset/1077/1/1077_1.pdf (11.05.2016)

Østby, Lars (2016), ”*Bedre integrert enn mor og far*”, artikkel for statistisk sentralbyrå. Tilgjengelig fra: <http://ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/bedre-integrert-enn-mor-og-far> (12.05.2016)

Nettsider:

Integrerings og mangfoldsdirektoratet: <http://www.imdi.no/planlegging-og-bosetting/slik-fordeles-flyktingene/bosettingsbehov/>, 08:03.2016, kl 10:01

Globalis a: <http://www.globalis.no/Konflikter/Syria> 08.03.2016, kl 09:43

Globalis b: <http://globalis.no/Statistikk/Flyktinger-flyktet-fra> 08.03.2016, kl 09:51

Globalis c: <http://www.globalis.no/Konflikter/Somalia> 11.03.2016, kl 18:07

Globalis d: [http://www.globalis.no/Land/Somalia/\(show\)/indicators/\(indicator\)/4846](http://www.globalis.no/Land/Somalia/(show)/indicators/(indicator)/4846)
11.03.2016, kl 18.23

Flyktingregnskapet: <http://www.fn.no/FN-informasjon/Rapporter/Flyktinger/Flyktingregnskapet-2015> 08.03.2016, kl 13:51

Kart 1: <http://tidsskriftet.no/article/2122680> 19.05.2016, kl. 17:56

Kart 2: kartoverafrika.eu/politisk-kart-somalia.html 19.05.2016, kl. 17:56

Nations Encyclopedia: <http://www.nationsencyclopedia.com/Africa/Somalia-RELIGIONS.html>, 14.04.2016, kl. 13:53

NSD: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html> , 17.04.2016, kl. 17:10

Opplæringsloven: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> 10.03.2016, kl. 12:57

SSB 2008: <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/innvlev>
28.04.2016, kl. 17:11

SSB 2013: <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/flyktninger/aar/2013-09-04> 09.03.2016

SSB 2014: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/188232?ts=1475e7ac938> 12.04.2016, kl. 11:52

SSB 2015: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/flyktninger-i-norge>,
20.04.2016, kl. 11:02

Regjeringen 2009:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/aid/publikasjoner/rapporter_og_planer/2009/r_somaliere_i_norge.pdf 09.03.2016, kl. 09:53

Råde kommune: <https://www.rade.kommune.no/nyheter/ankomstsenter-ostfold-informasjon.163896.aspx> ,06.05.2016 kl. 17:02

United Nations: <https://www.un.int/somalia/somalia/country-facts>, 14.04.2016, kl. 13:54

Udi regelverk: <https://www.udiregelverk.no/no/rettskilder/sentrale/utlendingsloven/kap4/28/> ,
06.05.2016 kl. 17:00

UDI1: <http://www.udi.no/ord-og-begreper/asylmottak-ulike-typer/> ,06.05.2016 kl. 17:00

UDI2: <http://www.udi.no/viktige-meldinger/informasjon-til-somaliere-som-venter-pa-intervju> , 06.05.2016 kl. 17:06

UNHCR (a): <http://www.unhcr.org/pages/49e483a16.html>, 19.04.2016, kl. 19:33

UNHCR (b): <http://www.unhcr.org/pages/49e483986.html>, 19.04.2016, kl. 19:39

Utdanningsdirektoratet:
http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf 18.04.2016 kl 16:05

Utlendingsforvaltningens fagenhet for landinformasjon:
http://www.landinfo.no/asset/3151/1/3151_1.pdf 11.03.2016, kl 23:30

Media:

Aftenposten: <http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/Omstridte-asylinnstramninger-i-Danmark-vekker-kraftige-reaksjoner-8332783.html> 05.05.2016 kl. 11.31

Nrk 2011: <http://www.nrk.no/norge/100-fikk-barn-med-eksmannen-1.7541771> 10.03.2016, kl 10:06

VG 2011: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/nav-mistenker-at-foreldre-svindlet-til-seg-3-6-millioner/a/10098941/> 10.03.2016, kl 10:13

Telegraph:

<http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/africaandindianocean/somalia/12186750/Deadliest-US-drone-strike-kills-150-al-Shabaab-terrorists-in-Somalia.html> 14.03.2016, kl. 09.47

Vedlegg: 6

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide somalisk bakgrunn

Vedlegg 3: Intervju IFK

Vedlegg 4: Tillatelse fra NSD

Vedlegg 5: Skjema, A og B

Vedlegg 6: Skjema IFK

Vedlegg 1 : Informasjonsskriv for deltagere i forskningsprosjektet

"Somaliske barns møte med den norske skolen"

Bakgrunn og formål:

Bakgrunnen er å se på hvordan innvandrerbarn blir møtt av den norske skolen og hvordan dette oppleves av elevene selv. Formålet er å se hvorvidt dagens ordning er tilfredsstillende i takt med elever behov. Prosjektet er i forbindelse med masteroppgave i samfunnsplanlegging og kulturforståelse ved universitet i Tromsø.

Utvalg:

- Unge voksne med bakgrunn fra Somalia
- Lærere i innføringsklasser

Hva innebærer deltakelse i studien?

Informanter samtykker å stille til ett intervju.

Utvalg 1: Spørsmål vil omhandle skolegang, familie, andre nære relasjoner og generelle bakgrunns opplysninger.

Utvalg 3: Spørsmål om IFK forbundet med struktur, gjennomføring og erfaringer.

Under intervjuene vil det benyttes lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun intervjuer vil ha tilgang til personopplysninger, disse vil oppbevares på privat harddisk, beskyttet med passord. Enkelt personer skal ikke kunne gjenkjennes i den publiserte versjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 13.05.2016. Personvernopplysninger blir etter denne datoen slettet eller anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Atina Kristiansen på telefonnummer 48172262 eller mail akr038@uit.post.no. Veileder kan nås på mail tone.bleie@uit.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 2: INTERVJU GUIDE

Somaliske barns møte med den norske skolen

Før skolen i Norge:

1. Når kom du til Norge, og hvor gammel var du?
2. Hvem reiste du sammen med, familiemedlemmer/andre?
3. Hvis du husker, hva skjedde i de første månedene/året du kom til Norge? (Asylmottak, ny bolig, etc)
4. Noen tidligere utdanning fra tidligere?

Skolegang

5. Begynte du i inntaksklasse (a), eller startet du direkte inn i ordinær aldersbestemt klasse (b)?

Hvis (a):

- Hvilke forkunnskaper hadde du da du startet? (Tidligere skolegang)
- Hvordan opplevde du dette året med tanke på;
 1. Språk
 2. fag
 3. Medelever
 4. Lengde
- Håndterte du språket ved oppstart i aldersbestemt klasse?
- Hvordan vil du beskrive overgangen? –Sosialt –faglig

Hvis (b):

- Gikk du i barnehage i forkant?
- Håndterte du språket ved oppstart?
- Følte du mestring eller oppfattet du skole som vanskelig i de første årene? Hvilke grunner, refleksjon.

6. Norsk skole krever mye foreldre innsats; Hvordan var muligheten for bistand med skolearbeid hjemme hos deg? Med tanke på tidligere skolegang, språk

Mottok du noen gang annen bistand? F.eks leksehjelp eller annet skolehjelp tilbud Privat eller kommunalt.

7. Var der noen fag på skolen du syntes var ekstra vanskelig?

8. Ekstra lett da?
9. Hvordan har forholdet ditt vært til lærerne dine, gi gjerne eksempler på evt. Positive/negative episoder?
10. Hvordan var forholdet til medelever, kan du fortelle meg om dine nærmeste/viktigste venner når du gikk på skolen?

Fritid/hjemme:

11. Hvilket språk ble benyttet hjemme hos deg?
12. Var de hjemme opptatt av skolearbeidet ditt?
13. Var du sammen med medelever også på fritiden? Hvis ikke, hvem.
14. Hva gjorde du på fritiden? Fritidsaktiviteter, nabolag, etc
15. Hvilke voksne personer har vært viktige for deg i din oppvekst? Foreldre, besteforeldre, lærere, trener, religion, skriftlærde i moskeen, andres foreldre etc

Etter grunnskolen:

16. Hvordan har tida etter grunnskolen vært?
Videregående?
Jobb?
Interesser?
17. Hva gjør du nå?
18. Hva har du lyst til å gjøre?

Somalia:

19. Har du eller familien din i Norge kontakt med gjenværende slektninger og venner i Somalia?
20. Kontakt med slekt og venner andre plasser i Norge og utlandet?

21. Hvilket forhold har du om hjemlandet?
22. Har du reist dit etter at du kom til Norge?
23. Ser du for deg at du noen gang vil flytte tilbake til Somalia? Øvrig familie?
24. Har du slått deg noen tanker om framtida i Somalia? Løsning på konflikt, etc.
25. Hva er dine tanker om "Å være integrert". Hva tenker du at det innebærer? Vil du plassere deg i den kategorien? Nasjonalfølelse.
26. Er det noe jeg til nå ikke har spurt om, som du ønsker å fortelle meg?

Kan du beskrive gangen (mål, milepæler) i skoleåret ved en inntaksklasse?

Er det fast satt 10 mnd (ett skoleår), eller varierer dette noe etter behov?

Hvordan vil du beskrive forskjellen mellom elever med tidligere skolegang i forhold elever uten?

Hvordan organiseres klassen(ene)? Likt språk/ect

Hvordan er det sosiale, i begynnelsen, med ulike språk?

Kan du si litt om undervisningsmetodene dere bruker? Visuelle virkemidler?

Kommer det nye elever utover året? Hvordan strategi har dere for dette med tanke på framgang i undervisningen?

Jeg antar at i en innføringsklasse vil det ofte være en vid sammensetning av ulike kulturer. Hvordan opplever du dette?

Skaper det økt aksept? Uro? Fellesskap? Konflikt?

Den Norske skolen krever mye foreldre innsats. Slik er det ikke i alle land. Er det noe dere har lagt merke til?

Hvor mye kreves av foreldrene av skolen dette året?

Kan du fortelle meg om morsmål opplæring?

Hva vil du si at alderstrinn har å si for hvor "lett/gjennomførbart" det er å oppnå målene i innføringsåret? Tidlig vs. Sent.

Hvordan vil du si at en elev ved en innføringsklasse står faglig i forhold til elever i ordinær skole etter endt år?

Er den gjennomsnittlige eleven klar, etter ditt syn, til å flyttes til ordinær aldersbestemt klasse?

Borgtun har jo blant annet vært nevnt i media ang kjønnsdelt gym/svømming. Er dette typiske problemstillinger som ofte kommer opp?

Har du flere eksempler på problemstillinger som tas opp fra foreldre?

Stilles det for store krav til barn i innføringsklasser? (i forhold til andre jevnaldrene skolebarn)

Er det noe jeg ikke har spurt om til nå, som du synes er viktig å få med?

Vedlegg 4:



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

Tone Bleie

Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging UiT Norges arktiske universitet
Postboks 6050 Langnes
9037 TROMSØ

Vår dato: 29.05.2015

Vår ref: 43226 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.04.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>43226</i>	<i>Somaliske barns møte med den norske skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tone Bleie</i>
<i>Student</i>	<i>Atina Kristiansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 13.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 5:

	Axmed	Bashiir
Observasjon, første inntrykk	Opprørsfremtreden på en ungdommelig måte, både uttrykt i klesvalg og attityde	Behersket og samlet, moden fremtoning, nøkternt kledd i typiske hverdagsklær
Uttrykksform	Ungdommelig, mye slang, sosiolekt som henter til annet morsmål.	Sterk Tromsø-dialekt. Sosiolekt i den forstand at jeg som Tromsøværing kan resonere meg fram til hvilken bydel han vokste opp i.
Kom til Norge	4 år Sammen med mor Siste halvdel 90-tallet	9 år Sammen med tante og søskenbarn Første halvdel av 90-tallet
Lokalitet i Norge	Mye flytting som følge av asylprosess, over flere år. Resulterte i 3 skolebytter på små trinnet. Kom til Tromsø etter ca. 2 ½ år i Norge	Mye flytting i forbindelse med asylprosess, over 1 år Tromsø etter i underkant av 1 år
Barnehage	1 år før skolestart lærte å snakke ok norsk før skole start	Ikke aktuelt på grunn av alder ved ankomst
IFK	Ikke tilbudt/valgt. Antagelig på bakgrunn av deltagelse i barnehage og vurdert til å ha god nok språkkompetanse til å starte i ordinær aldersbestemt klasse. Se §§ 2-8 og 3-12 Opplæringsloven	Deltok på IFK mens han var i de ulike mottakene. IFK tilbud i Tromsø (annerledes tilbud enn i dag) Estimert halvparten av tiden i IFK med Norsk og samfunnsfag og resten i aldersbestemt klasse.
Møte med skolen	Tre skoler i løpet av småtrinnet: Startet i førsteklasse i annen nordnorsk by. Deler av andreklasser på skole i i Tromsø som følge av lokaliteten til midlertidig bolig i ny bostedskommune. Startet i tredjeklasse på endelig barneskole etter tildelt permanent kommunal bolig	Fulltid aldersbestemt klasse etter noen år i Tromsø. Opplevde mestring og gode karakterer
Lærere (Beskrivelser)	Linn: ”Vilje hjelpe” ”ringte mamma”, fulgte opp, PPT, BUP -Sterk relasjon	Trine og Monika: på ungdomskolen –Heiet på han og fulgte han ”ekstra” godt opp. Personlig relasjon, stilte opp mange år etter når den ene skulle pensjoneres

	<p>Øvrige lærere:</p> <p>”Faen ikkje bryr sæ”,</p> <p>”Sinte”, ”streng”, negative mot han,</p> <p>”Måtte finne ut av det sjøl”</p> <p>-Negativ relasjon</p>	<p>Anne:</p> <p>Tilbydde stor grad av forståelse og tilrettelegging for han</p>
Omsorgsperson(er)	<p>Mor:</p> <p>Ingen tidligere utdanning</p> <p>Begrenset språk i norsk</p> <p>Opptatt av skole + motiverte til innsats i skolen ”</p> <p>Liten omgangskrets som består av somaliske damer i nabolaget, men er for det meste hjemme.</p>	<p>Tante:</p> <p>Han kunne mer enn henne både i fag og språk, dermed lite hun kunne bidra med i forhold til hjelp med skolearbeid</p> <p>Tante bare kontakt med det somaliske miljøet</p> <p>Unntak: tok i mot Bashiirs venner og serverte mat til dem</p> <p>Tante flyttet til Oslo mens Bashiir ble igjen alene i slutten av tenårene</p>
<p>Fag</p> <p>og</p> <p>Tilrettelegging fra skolen</p>	<p>-Dysleksi-diagnose</p> <p>Slet i mange fag, spesielt matematikk</p> <p>Unntak: Engelsk, familie i England</p> <p>Positiv erfaring fra ”ekstra klasse” for elever med innvandringsbakgrunn på ungdomskolen</p>	<p>For god for IFK, trengte å fokusere på realfagene.</p> <p>Generelt faglig flink, slet noe i matte antagelig på grunn av brudd i skolegang og manglene kontinuitet og fokus på realfag i IFK.</p> <p>Forkurs for videregående</p> <p>Stor grad av tilrettelegging tilpasset hans situasjon på videregående</p>
Signifikante andre	<p>Toby:</p> <p>Bestevenn</p> <p>Samme klasse fra tredje,</p> <p>Likhets trekk i bakgrunns historie,</p>	<p>Mamma</p> <p>Morsgave: selvtillit, selveffekt, favoritten</p> <p>Behovet for å gjøre henne stolt</p>

	<p>Holdt sammen i problemene med andre barn og på skolen: rasisme, ekskludering og trakassering.</p> <p>”det va bare mæ og han”</p> <p>Vendepunkt: Når Toby fikk stumpet røyk i panna og de tok igjen. Etter dette sanksjonerte de på urettferdig behandling fra barn og unge.</p> <p>Konsekvens: utagerende adferd, antagelig økt stigmatisering, rolletaging. Kan ha lukket døren til positive sosiale arenaer og åpent døren til negative miljøer.</p> <p>Mamma:</p> <p>Understreker henne som den viktigste voksne i hans liv</p> <p>Uttrykkes også i behovet for å ikke svikte henne med å drikke alkohol på ungdomskolen.</p> <p>”Klikka for mor” -tolker dette som stor fortvilelse fra mors side.</p> <p>Begrensing: ingen ressurs for han sosialt utenfor det somaliske miljøet</p> <p>Linn:</p> <p>3-5 klasse, nær kontakt bygget på tillit og opplevelsen av å bli sett</p> <p>Begrensning: bare en kort periode på 2 år</p>	<p>Lærere:</p> <p>Gjennomgående positiv erfaring og støtte fra lærer, hvor tre blir spesielt trukket frem;</p> <p>Trine og Monika på ungdomskolen</p> <p>Anne på Videregående</p> <p>Han opplevde at de heiet på han og hadde tro på han.</p>
<p>Andre relasjoner/ ressurser</p>	<p>Andre elever og barn i bydel:</p> <p>Mye negativ erfaring, ekskludering og stigmatisering</p> <p>Fotballklubb: positiv erfaring</p> <p>To støttekontakter fra flykting-tjenesten</p> <p>Åpen barnevernssak med tiltak i hjemmet,</p> <p>Utekontakten</p> <p>Politiets U18</p>	<p>Stor omgangskrets, uavhengig av etnisitet men få fra Somalia</p> <p>Kulturcafeen, positiv og inkluderende arena. Organisert leksehjelp med universitetsstudenter.</p> <p>Sjefen på jobben som tilrettela for han</p>

	<p>BUP, PPT</p> <p>Moskeen</p> <p>-Samtlige kan defineres som å ha opplevdes mer negativt enn positivt</p> <p>Familie i England, positiv relasjon</p>	
Sosiale arenaer	<p>Ofte ekskludert fra sosiale møtesteder lokalt i bydelen av andre unge. Fotballbanen og butikken.</p> <p>Medlemskap i fotballklubb, før dette ble avbrutt</p> <p>Hang i byen, negative miljøer</p> <p>Hadde ingen naturlig plass å være</p>	<p>Fotballbaner, oppsøkte slike arenaer med positiv effekt</p> <p>Nabolaget</p>
Beskrivelser av seg selv	<p>Ikke norsk, ikke Somalisk. 50/50</p> <p>Utlending</p> <p>”Brukte” dysleksi diagnosen, barnevernet,</p> <p>”Kultur har mye å si”, forskjellen mellom han og andre elever.</p> <p>”Æ kunne gjort det bedre” –om skole og fotballen</p> <p>Nektet å ta steget å søke på sosialstønad fra NAV,</p> <p>”være en sånn”</p>	<p>”Fair” -Sanksjonerte mot urettferdighet, spesielt på andres vegne</p> <p>Vil vise takknemmelighet</p> <p>Overrasker folk med fordommer med sin kompetanse og runde måte å være på.</p> <p>Tenker på norsk og føler seg norsk</p>
Holdninger	<p>Axmeds skepsis til mening:</p> <p>”bare på jobb”, ”bryr seg egentlig ikke”,</p> <p>Opptatt av skillet mellom genuinitet og falskhet,</p> <p>Mistillit, mistenksomhet, trass, og frykt</p>	<p>”Kompis er kompis”, ikke opptatt av etnisitet</p> <p>Redd for å ta opp studielån</p> <p>Perspektiv på integrasjon:</p> <p>Den rette nøkkelen</p>

Svikt	<p>Mange korte relasjoner, med mange perifere voksne personer,</p> <p>Elendig planlegging i asylprosessen</p> <p>Destruktivt sosialt miljø rundt han som ingen voksne tok tak i –rasisme, ekskludering</p> <p>Nedbryting av ambisjonene hans for videre utdanning av lærer/veileder, den ene tingen han følte mestring i ikke bra nok. Opplevde seg presset til studievalg.</p> <p>Barnevernet fulgte ikke opp fotballen</p> <p>Opplevde seg forskjellsbehandlet på bakgrunn av etnisitet på videregående i forbindelse med lærlingkontrakt</p>	Omsorgsperson flyttet, selv om han selv valgte å bli igjen i Tromsø
Sosial status	De kom flere år etter borgerkrigen startet, Mor har ingen tidligere utdanning og slektninger i Somalia ringer etter penger – Indikerer lav sosial status i hjemlandet	Velstående familie, med eiendommer. Høy Sosial stuas
Forhold til andre Somaliere og Somalia	<p>Ubehagelig og anstrengt forhold til slekt i Somalia, mas om penger og at de er i slekt på farens side som Axmed selv ikke kjenner.</p> <p>Klansystemet negativt ”Hate på hverandre”.</p> <p>Følte seg hjemme i England på grunn av multikulturelt</p>	<p>Letter for somaliere å ta kontakt med andre somaliere, men ikke for han. han opplever seg som annerledes enn dem på dette punktet</p> <p>Ønsker å vise Somalia til venner og kollegaer</p>
Tromsø og Norge	<p>Viktigst for integrering er kjennskap til språk og regler</p> <p>Oppfatter seg som integrert og føler seg hjemme i Tromsø.</p> <p>Vil ikke at mor skal flytte til Oslo.</p>	Opplever seg som nord-Norsk, imponerte Oslo-jentene

	<p>Negativ til innvandringmiljøer i Oslo/Grønland, spesielt med tanke på lillebror.</p> <p>Tromsø tryggere og mer oversiktlig</p>	
Beskyttende faktorer	<p>Tilstedeværende og nært forhold til mor</p> <p>Lena, symbol på en trygg relasjon utenfor hjemme –forbigående støtte</p> <p>Toby-bestevenn og støtte</p> <p>Fotballen –forbigående</p> <p>Omsorgsfølelse over nærmeste familie, mor og lillebror</p> <p>Han bruker identitet som et skjold, ”æ e utlending”</p>	<p>Positiv forsterking fra sin mor</p> <p>Sterk deltagelse og tilpassing fra lærere</p> <p>Tante til rette la for han sosialt ved å åpne hjemmet sitt</p> <p>Fotball</p> <p>Sterke interesser, data</p> <p>Sosial status, stor omgangskrets</p> <p>Kanskje også påvirket av status i hjemlandet</p> <p>Tidligere skoleerfaring</p> <p>Tegn på sosialkompetanse; lyktes når han oppsøkte jevn aldrene,</p> <p>Finner støttespillere</p>
Risiko og sårbarhets faktorer	<p>Mor er i norsk sammenheng relativt marginalisert, både gjennom manglende deltagelse og språk</p> <p>Mistet Lena som kontaktlærer og trygg relasjon</p> <p>Ustabilitet de første årene av grunnskolen</p> <p>Mengder av perifere og korte relasjoner til voksenpersoner</p> <p>Mors holdning til barnevernet og andre erfaringer kan ha bidratt til hans</p>	<p>Mor ble igjen i Somalia, var hans primære omsorgsperson fram til han var 9 år</p> <p>Tante marginalisert i norsk sammenheng</p> <p>Kom til Norge i sen alder, 9 år</p> <p>Mistet minimum ett år, kanskje to hvis man regner med IFK, skolegang i skolepliktig alder</p> <p>Fordommer fra andre</p>

	<p>negative syn til bistand, kan være forbundet med kultur.</p> <p>Vennskapet med Toby kan ha bidratt til stigmatisering på to måter; 1. Ikke etniske norske venner fra start 2. De bekreftet det andre påsto etter vendepunktet</p> <p>Sosioøkonomisk svak familie, mor jobber ikke, kommunal bolig.</p> <p>Ingen kontakt eller personlig kjennskap til sin far</p> <p>Vanskelig forhold til andre somaliere</p> <p>Dårlig kontakt med potensielle støtte spillere –lærere og andre</p> <p>Kom dårlig ut med jevn-aldrene både på skolen og fritid</p> <p>Negative/destruktive miljø ”i byen”</p>	<p>Alene som mindreårig/ungvoksen</p>
--	--	---------------------------------------

Vedlegg 6:

<p>IFK oppholdet</p>	<p>Opptil to år, men vanligvis ca. Ett år. Veldig individuelt. Noen trenger bare 6 måneder, noen trenger mer.</p> <p>Først registreres de på en hjemmeskole, som er den skolen de skal tilbakeføres til når de er klare (bare administrativt) I tillegg til fag og språk handler oppholdet i stor grad om å lære seg skole-strukturen.</p> <p>Nye elever hele året, løser dette med temabaserte periodeplaner undervisning.</p> <p>Alderssprang, 1. -4 klasse, utfordrende men ikke unikt</p> <p>Kulturelle forskjeller i gruppen kunnskapsnivå</p>	<p>Identifisere problemområder</p> <p>Ikke en kritikk, men kritisk syn likevel</p> <p>6-9 år</p> <p>Alder ingenting å si</p> <p>Men en 9 åring og en 6 åring er modenhet ulik</p> <p>Men hvorfor det er lagt opp som det er: forståelig</p>
<p>Fag</p>	<p>Progresjon vanskelig</p> <p>Fag innbakt i tema</p> <p>Hovedsakelig matte og norsk, forsøk på å få inn samfunnsfag og naturfag.</p> <p>Lese og alfabetiserings grupper, alder og kunnskapsnivå har lite sammenheng, avhengig av skolegang .</p> <p>Prøver å i hovedsak være en gruppe.</p> <p>Prøver stor grad av individuell tilrettelegging, kravet øker med nivået.</p>	<p>Mister mye?</p> <p>Struktur?</p> <p>Er dette forberedende?</p>
<p>Språk</p>	<p>Skole tidligere er en fordel.</p> <p>Lese forståelse gjør progresjonen raskere</p> <p>5 år å lære et nytt språk, målet: forstå og bli forstått før de skal videre</p>	

	<p>Bruker mye sang</p> <p>Morsmål er positivt for læring</p> <p>Ofte lite norsk hjemme</p>	
Hjem-skole	<p>Tolk ved behov men;</p> <p>Vanskelig å nå ut med informasjon. Engasjerte foreldre, men man når ikke frem. Utsyr, lekser, klær</p> <p>Takknemlig foreldre</p> <p>Kulturelle hensyn:</p> <p>religion, svømming på skolen. Må introduseres til norsk kultur.</p> <p>Må vet heller ikke hva som ligger bak</p> <p>Privatliv holdes skilt</p> <p>Et tema de ikke tar opp på skolen (eks asyl)</p>	<p>Gråsoner og skjønn.</p> <p>Samtidig som man må kjøre en rett linje.</p> <p>Gruppe spesielt utsatt for å ha en vanskelig hjemmesituasjon. Opphold i Norge etc.</p>
Sosial vennskap	<p>Går seg som oftest til, lærer mye av de andre i begynnelsen. Noen har tilhørighet til hverandre pga språk eller etnisitet (arabisk, muslimske)</p>	
Tiltak	<p>Introduksjon av ski</p> <p>Svømmeopplæring</p> <p>Tilpassede lekser som gjør at barnet ikke skal være avhengig av foreldres kompetanse</p> <p>Testing: språk, lesing og skriving. Matematikk</p> <p>Forståelse/evne</p> <p>Overføringen</p> <p>Litt og litt, lærer kommer først, besøk på skolen. Øke uke for uke. 4-5 uker</p> <p>Atferdsproblemer blir ikke tatt tak i. Utelukke språkproblemer</p>	<p>Måling av kompetanse</p> <p>Ta seg tid</p>
Manglende tiltak		<p>Ressursteam</p>

Ekstra innsats utover	<p>Lite tilgjengelige hjelpemidler, forsøker å lage selv.</p> <p>2 lærere for å nå rundt</p> <p>Mye utenfor arbeidsbeskrivelsen, basale ting.</p> <p>Behov for alternative tilbud</p> <p>Barnehagelignende tilbud</p> <p>Læring gjennom lek, rutiner</p>	
Kunnskap videre	<p>Alder mye å si for muligheten til å ta igjen alt det andre på deres alderstrinn alle rede har lært.</p> <p>Veldig variert hvor de står når de går videre</p> <p>Må videre, prog. stoppes da nivået på ifk aldri øker</p> <p>Språklige feil oppstår</p>	

Kjenner igjen med Lenas innsats for Axmed