



Høgskolen i Telemark

Somalisk ungdom i norsk skole.

En kvalitativ undersøkelse av beskyttende faktorer blant somalisk ungdom.



Foto: Hersi, S. Hentet fra: <http://www.flyktninghjelpen.no/?did=9388111>

Masteroppgave i flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge.
Innlevert av Tone Blandkjenn Engvoldsen. Februar 2010.
Høgskolen i Telemark, avdeling for helse- og sosialfag.

Sammendrag

Flere forskere (blant andre Fangen, 2008 og Kileng, 2006a,b,c) har funnet at somalisk ungdom har store utfordringer i den norske skolen. Dette er på grunn av flere risikofaktorer. Likevel er det noen som overkommer disse utfordringene, og som derfor kan kalles resiliente ungdommer. Kunnskap om hva som bidrar til denne resiliensen kan brukes i forebyggende arbeid. Denne undersøkelsen søker derfor etter beskyttelsesfaktorer blant de somaliske ungdommene i den norske skolen, slik at disse blir satt lys på, og eventuelt kan styrkes og/eller skapes i det forebyggende arbeidet.

Problemstillingen lyder som følger: ”Hvilke beskyttelsesfaktorer bidrar til mestring og motivasjon, og forebygger frafall blant somalisk ungdom i den norske skolen?”

For å belyse problemstillingen er det brukt kvalitativ metode i form av intervjuer. I alt 3 ansatte, 2 elever, og en tidligere elev ved en mottaksskole er informanter. Den tidligere eleven er hovedinformanten i undersøkelsen. Han har klart seg godt i norsk skole og representerer den resiliente gutten, hvilket gjør han spesielt relevant for undersøkelsen. Intervjuene omhandler elevenes hverdag og skolesituasjon. Intervjuguiden var delt inn i fire ulike arenaer som ble ansett som sentrale i deres hverdag; familien, jevnaldersmiljøet, lærerens (skolen), og på den egne individuelle arena. Den siste er egne styrker og egenskaper i individet som kan virke beskyttende.

Funnene i oppgaven er ordnet under disse fire arenaene:

Familiens arena: Det er viktig at foreldrene gjør seg kompetente på det norske samfunnet, at de følger opp, følger med og er i stand til å gi kompetente råd og god veiledning. Det er også viktig at ungdommene og foreldrene har felles interesser av tilværelsen i Norge, slik at de jobber mot et felles mål. Når de har ambisjoner om å bli i Norge, øker motivasjonen for å tilpasse seg og lære nye koder. Interessen for å forene ulike verdier (selektiv akkulturasjon) i tilpasningsprosessen vil da også øke, noe som gjør det lettere for barna å balansere mellom to ulike kulturer. Foreldrene er signifikante andre som barn og ungdom lærer av. Dette er en del av sosialiseringprosessen for barna. Derfor er det spesielt viktig for de somaliske ungdommene at foreldrene gjør seg kompetente på det norske samfunnet, slik at deres råd og veiledning gir avkastning i et fremmed samfunn. Når foreldrene er kompetente signifikante andre, kan de veilede ungdommene sine til å gjøre riktige investeringer i skolen og bidra til positive økologiske overganger.

Jevnaldrendes arena: Informantenes historier om de jevnaldrende er todelt. De forteller om de perifere jevnaldrene og om de nære vennene. De *perifere* jevnaldrende er ungdommene i de vanlige norske skolene. Disse er de generaliserte andre som ungdommene speiler seg i. Ved å gjøre dette ser de somaliske ungdommene at de ikke er normale, og at de ikke går i en normal skole. Dette utøver symbolsk vold på informantene. Likevel ser det ut til at dette fordrer en motivasjon i elevene som virker beskyttende. Ønsket om å være en av de ”normale” driver dem videre i sitt skolearbeid. Dette er et mål. De *nære* vennene motiverer hovedinformanten. De oppmuntrer og hjelper. Vennene er informantens sosiale kapital. Hovedinformanten bruker denne sosiale kapitalen til å erverve seg kulturell kapital. De nære vennene gjør også de økologiske overgangene positive, ved at informantene får trygghet i å vite at de har noen å samhandle med den nye arenaen.

Lærerens arena (skolen): For den intervjuede jenta, er læreren en beskyttelsesfaktor. Læreren er hennes kompetente signifikante andre. På mottaksskolen er det få elever. Dette gjør at elevene har økt mulighet til å få et godt forhold til læreren. Et godt forhold til læreren øker motivasjonen for å lære. Lærerne selv rapporterer ikke om spesielt høye forventninger til elevene, men elevene forteller noe annet. De forteller om motiverende, ”pushende” lærere, som gjør alt de kan for at elevene skal komme gjennom på en god måte. Lærerne er flinke til å skryte. Dette bygger opp selvbildet til elevene, som videre fordrer mestring. Lærerne på mottaksskolen er også flinke til å benytte seg av kunnskapen elevene allerede har. Dette bidrar til å gjøre hjemmet mer kompetent og øker foreldrenes evne til å hjelpe til med skolen. På denne måten bidrar de til positive økologiske overganger.

Egen individuell arena: De beskyttende faktorene her er: symbolsk kapital (i form av klær og hudfarge), engelsk språk, ferdigheter i sosiale aktiviteter, positive holdninger til andre (høflig og utadvendt), balansekunst (evne til å balansere to kulturer), sosial intelligens, god hukommelse, kardemommeloven, godt selvbilde, konkurranseinstinkt, nysgjerrighet og positive holdninger til skole.

Oppgaven konkluderer med at alle funnene i alle arenaer samspiller for å skape resiliens. Det ser ut til å være viktig å ha beskyttende faktorer på alle arenaer, fordi disse til sammen skaper en positiv tilværelse og positive økologiske overganger, som videre fører til motivasjon og ønske om å fullføre skolen. Funnene er likevel generelle. Det er beskyttelsesfaktorer som alle kan sies å trenge, men grunnen til at de somaliske ungdommene kan kalles resiliente, er pga deres bakgrunn og risikofaktorer.

Forord

Jeg setter med dette forordet et punktum for arbeidet med masteroppgaven. Oppgaven er et produkt av det to-årige studiet: Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge ved Høgskolen i Telemark. Arbeidet har vært svært tidkrevende, spennende, frustrerende, interessant, krevende og lærerikt. En masteroppgave er ikke gjort i en vending. Ting tar tid, og et masterprosjekt kan ta lang tid. Jeg har hatt et liv ved siden av studiene også, men til tider har dette blitt betydelig redusert. Det har i en viss grad handlet om å utsette egne behov for å investere i denne oppgaven.

Det sies at når man jobber med en mastergrad, går man gjennom hele sitt personlige følelsesregister. Slik har det vært også for meg. Dette har vært en tid hvor jeg har vekslet mellom godt humør og pågangsmot og depresjonstilstander der arbeidslysten har vært totalt fraværende. I mørketidene har det vært godt å ha noen å støtte seg til. Jeg vil derfor benytte denne anledningen til å takke alle de enestående menneskene rundt meg, som har gjort dette mulig.

Mange mange takk til Kjersti Røsvik. Min dyktige veileder som alltid er til stede. Takk for din evne til å ha oversikt, se strukturer og dine uvurderlige erfaringer og kunnskaper. En spesiell takk for din tålmodighet!

Takk til alle informantene mine. Takk for deres tid og historier, men også deres tillit. Uten deres bidrag kunne ikke denne oppgaven blitt til.

Takk til rektor ved skolen prosjektet er utført på. Du har fungert som døråpner til feltet, du har tilrettelagt, delt kontakter og informasjon, og hatt en velvilje jeg beundrer og setter stor pris på. Uten deg ville ikke dette vært mulig!

Tusen takk til alle gode venner. Dere backer alltid opp. En spesiell takk til Ingvild og Susanne som alltid oppmuntrer til å stå på og ikke gi opp! Dere har hjulpet meg til å være positivt innstilt til det som (noen ganger) kan fremstå som uoverkommelig.

Mine medstudenter i kollokviegruppa: Michelle, Stine, Lise, Grete og Rita. Takk for berikende samtaler underveis. Det har vært godt å dele bekymringer og gleder med noen som har vært i samme båt. En ekstra takk til Rita, som har lest korrektur.

Til slutt vil jeg si til mine kjære hjemme. Vi klarte det! Tusen takk for at dere har holdt ut med meg gjennom denne krevende prosessen.

Larvik februar, 2010.
Tone Engvoldsen.

INNHOLDSFORTEGNELSE

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INNLEDNING | 9 |
| 1.1 | SOMALIERNES BAKGRUNN OG RISIKOFAKTOR..... | 10 |
| 1.2 | PROBLEMSTILLING..... | 11 |
| 1.2.1 | <i>Begreper.</i> | 12 |
| 1.2.2 | <i>De fire arenaene.</i> | 17 |
| 1.3 | OPPGAVENS HENSIKT..... | 20 |
| 1.4 | OPPGAVENS OPPBYGNING..... | 21 |
| 2 | TIDLIGERE FORSKNING..... | 23 |
| 2.1 | FORSKNINGSFELTET..... | 23 |
| 3 | METODE | 27 |
| 3.1 | VALG AV METODE..... | 27 |
| 3.2 | VALG AV INFORMANTER..... | 28 |
| 3.2.1 | <i>Informantene</i> | 29 |
| 3.3 | INTERVJUENE..... | 33 |
| 3.3.1 | <i>Informert samtykke og tillatelse fra datatilsynet</i> | 33 |
| 3.3.2 | <i>Intervjuguiden</i> | 34 |
| 3.3.3 | <i>Lokalisasjon</i> | 34 |
| 3.3.4 | <i>Bruk av tolk</i> | 35 |
| 3.3.5 | <i>Tidsbruk, bruk av båndopptaker og transkribering.</i> | 37 |
| 3.3.6 | <i>Andre tanker omkring intervjuene.</i> | 38 |
| 3.4 | NÆRHET OG DISTANSE I INTERVJUENE..... | 38 |
| 3.5 | ETISKE DILEMMAER OG HENSYN..... | 39 |
| 3.5.1 | <i>Anonymisering</i> | 39 |
| 3.5.2 | <i>Tilleggsinformasjon</i> | 40 |
| 3.6 | RELIABILITET..... | 40 |
| 3.7 | ANALYSE AV INTERVJUENE..... | 41 |
| 4 | TEORI..... | 43 |
| 4.1 | SPEILINGSTEORIEN OG DE SIGNIFIKANTE ANDRE..... | 44 |
| 4.2 | SYSTEMER OG ØKOLOGISKE OVERGANGER..... | 46 |
| 4.3 | KAPITAL, SOSIALE FELT OG MAKT..... | 47 |
| 5 | DATAPRESENTASJON OG ANALYSE | 49 |
| 5.1 | FAMILIENS BETYDNING..... | 49 |
| 5.1.1 | <i>Informantenes familiehistorier</i> | 50 |
| 5.1.2 | <i>Høye ambisjoner, liten forståelse. Drømmekapitalen</i> | 52 |
| 5.1.3 | <i>Felles prosjekt</i> | 55 |
| 5.1.4 | <i>En kompetent signifikant annen</i> | 57 |
| 5.1.5 | <i>Kompetent families betydning for positive økologiske overganger.</i> | 61 |
| 5.1.6 | <i>Investeringer</i> | 63 |
| 5.1.7 | <i>Oppsummering av familiens betydning</i> | 65 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 5.2 | DE JEVALDRENDES BETYDNING..... | 67 |
| 5.2.1 | <i>Informantenes historier om de jevnaldrende.....</i> | 68 |
| 5.2.2 | <i>De perifere jevnaldrende = de generaliserte andre.....</i> | 70 |
| 5.2.3 | <i>Den symbolske volden og ønsket om å være lik.....</i> | 71 |
| 5.2.4 | <i>Den norske drømmen som starter i en "ghetto".....</i> | 72 |
| 5.2.5 | <i>De perifere jevnaldrendes påvirkning på motivasjonen.....</i> | 73 |
| 5.2.6 | <i>De nære jevnaldervennene.....</i> | 74 |
| 5.2.7 | <i>Oppsummering av jevnaldrendes betydning.....</i> | 77 |
| 5.3 | LÆRERNES BETYDNING..... | 79 |
| 5.3.1 | <i>Historien om lærerne.....</i> | 79 |
| 5.3.2 | <i>Forholdet til læreren påvirker læringen.....</i> | 80 |
| 5.3.3 | <i>Læreren som (kompetent) signifikant annen.....</i> | 81 |
| 5.3.4 | <i>Positive forventninger styrker eleven vs realitetsorientering.....</i> | 84 |
| 5.3.5 | <i>Virkningen av ros.....</i> | 85 |
| 5.3.6 | <i>Meningsfylt læring.....</i> | 86 |
| 5.3.7 | <i>Morsmålet.....</i> | 88 |
| 5.3.8 | <i>Mottaksskolen som tiltak.....</i> | 89 |
| 5.3.9 | <i>Oppsummering av lærernes betydning.....</i> | 90 |
| 5.4 | INDIVIDUELL BESKYTTENDE KAPITAL..... | 91 |
| 5.4.1 | <i>Global kultur som kapital.....</i> | 92 |
| 5.4.2 | <i>Mørk hudfarge = symbolsk makt.....</i> | 93 |
| 5.4.3 | <i>Språk.....</i> | 95 |
| 5.4.4 | <i>Klinkekuler og fotball.....</i> | 95 |
| 5.4.5 | <i>Evnen til å tiltrekke seg positive reaksjoner øker positiviteten.....</i> | 97 |
| 5.4.6 | <i>Balansekunsten.....</i> | 99 |
| 5.4.7 | <i>Sosial intelligens.....</i> | 101 |
| 5.4.8 | <i>God hukommelse= menneskelig kognitiv kapital.....</i> | 102 |
| 5.4.9 | <i>Farax' "kardemommelov".....</i> | 103 |
| 5.4.10 | <i>Ha tro på seg selv. Godt selvbilde.....</i> | 104 |
| 5.4.11 | <i>Konkurransinstinkt.....</i> | 106 |
| 5.4.12 | <i>Nysgjerrighet.....</i> | 107 |
| 5.4.13 | <i>Holdning til skole.....</i> | 108 |
| 5.4.1 | <i>Farax bryter med de dominerende sosiale strukturene.....</i> | 109 |
| 5.4.2 | <i>Oppsummering av individuell beskyttende kapital.....</i> | 112 |
| 6 | OPPSUMMERING OG KONKLUSJON..... | 115 |
| 6.1 | OPPSUMMERING..... | 115 |
| 6.2 | KONKLUSJON:..... | 117 |
| 6.3 | NOE NYTT?..... | 119 |
| 7 | REFERANSELISTE..... | 121 |

1 INNLEDNING

Norge er blitt et flerkulturelt land. Mennesker fra forskjellige land migrerer til Norge av ulike grunner. Dette innebærer mange nye muligheter, men også mange nye utfordringer i samfunnet. Mye tyder på at dersom innvandrerne skal få et godt liv i Norge, må de først og fremst integreres og inkluderes i det norske samfunnet. Hvordan Norge som land skal integrere innvandrere på best mulig måte har derfor vært et politisk spørsmål siden innvandringen startet.

For barn og unge innvandrere, er skolen en viktig arena for integrasjon og sosialisering. Ifølge Frønes (2006) er man avhengig av skole og utdanning for å bli integrert i kunnskapssamfunnet Norge. Om man lykkes eller ikke i skolen, vil følgelig være med på å påvirke ens fremtid og livssituasjon. Dersom man mislykkes i utdanningen havner man lett på utsiden av samfunnet, og hvis man havner på utsiden i ungdomsalder, hevder Frønes at man også ofte blir der fremover i tid.

Noen barn- og ungdomsgrupper er spesielt utsatte for å mislykkes i utdanningssystemet. Frafall eller dårlige karakterer i skolen utgjør en risiko for disse gruppene, og øker sannsynligheten for at barn og unge ledes inn i avvikende utviklingsbaner og problemer med negativt utfall. I dette tilfellet dreier det seg mest om manglende utdanning, arbeidsledighet over lengre perioder, og i noen tilfeller nedsatt fysisk og/eller mental helse (Klefbeck & Ogden, 2003).

En gruppe som i nyere undersøkelser har vist seg å være spesielt utsatt for risiko, er somaliere. Det viser seg at mange somaliere ikke gjennomfører den norske grunnskolen og ikke kommer så godt ut av det i samfunnet som ønskelig (Fangen, 2008). Siden integreringen og mestring i skolen er viktig for å beskytte mot frafall og risiko videre i livet, vil jeg i denne oppgaven ha et forebyggende perspektiv for somalisk ungdom i forhold til den norske skolen. Dette vil jeg komme nærmere inn på i problemstillingen. Først vil jeg sette ord på somaliernes bakgrunn, situasjon i Norge i dag, og hva som kan innvirke til at somalierne er spesielt risikoutsatte.

1.1 Somaliernes bakgrunn og risikofaktor.

Før 1988 var det nesten ingen somaliere i Norge. I dag utgjør de en av landets største innvandringsgrupper. 1. Jan 2004 var det mer enn 15 000 somaliere i landet og befolkningen har vokst ved familiegjenforeninger, fødsler osv (Nes, Skoug & Strømstad, 2005). I følge Fangen (2008), var det i januar 2007, 19 656 somaliere i Norge, og nesten halvparten av den somaliske minoriteten i Oslo er under 15 år. Mange snakker lite eller dårlig norsk, mestrer ikke skolen og har liten kontakt med det norske samfunnet (Kolsrud, 2001 sitert i Stave, 2003). Den somaliske befolkningen er derfor veldig ung og kun få er over 50 år gamle. I tillegg har 55% av dem kommet i løpet av de siste fem årene (Fangen, 2008). Fangen har studert forskning fra andre vestlige land, som f.eks Storbritannia. I dette landet har somaliere lengre botid, men på tross av dette, sliter somaliere med de samme utfordringene som man finner i Norge. Kronisk arbeidsløshet, dårlige boforhold, analfabetisme og mange familier der mor er eneforsørger og problemer med å tilegne seg sosiale og utdanningsmessige tilbud, er typisk både i Norge og Storbritannia. Likevel kan man si at kort botid i Norge, sammen med Somalias fraværende skolesystem, kan betraktes som somalieres største risikofaktor i Norge. Somalia er et samfunn som er unikt i verden. Landet er uten sentraladministrasjon og statlig infrastruktur, noe som fører til at de færreste får skolegang (Fangen, 2008). Derfor er overgangen for de somaliske barna og ungdommene stor når de kommer til Norge. De blir satt inn i et utdanningsløp der klassetrinnene går etter alder og ikke kunnskaper. Fordi de somaliske ungdommene ikke har fått skolegang og derfor ikke fått muligheten til å tilegne seg kunnskap som korrelerer med alderen, utgjør dette en ekstra risiko for de somaliske ungdommene.

Kileng (2006a) har studert somaliere og deres skolegang i Oslo og Tromsø. I Aftenposten uttaler hun seg om de ekstreme kravene hun mener de somaliske barna blir utsatt for når de kommer til det norske skolevesenet.

Utfordringen for de somaliske barna som ikke har skole hjemmefra, og likevel begynner i 4.klasse i Norge, taler for seg selv.

”På 10 mnd skal somaliske flyktningbarn lære å lese, skrive og snakke norsk. Så skal de klare skolegang på samme klassetrinn som norske jevnaldrende.” (ibid).

Kileng mener at resultatet av den for store utfordringen er dårlige karakterer og skolefravall. Hun mener det er lite som tilsier at somaliere som kommer til Norge i 12-14 års alder skal klare seg i

skolen slik systemet møter dem i dag. Kravene til de somaliske barna er skyhøye. På to- tre år skal de gjennomføre en skolegang de norske barna bruker ti år på (ibid). Dette øker risikoen for dårlige karakterer, lavere utdanning og skolefravall.

For å forebygge fravall fra skolen vil det derfor være viktig å finne beskyttende faktorer som motiverer dem til å jobbe med skolen, tilpasse seg, og bli i skolesystemet. Faktorer som hjelper til å mestre skolehverdagen i Norge er viktige. Dette er fokus i denne oppgaven og utgjør derfor problemstillingen.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen lyder slik:

”Hvilke beskyttelsesfaktorer bidrar til mestring og motivasjon, og forebygger fravall blant somalisk ungdom i den norske skolen?”

Denne problemstillingen inneholder begreper som blir nødvendig å avklare. De mest sentrale begrepene er beskyttelsesfaktorer, mestring og forebygging. I den neste delen av oppgaven vil jeg derfor redegjøre for hva jeg mener med begrepene. Etter at de sentrale begrepene og begrunnelsen for valg av problemstilling er gjort rede for, vil jeg gå inn i oppgavens fire arenaer. Familiens arena, jevnaldrendes arena, lærerens arena og den egne individuelle arena. Disse arenaene er valgt for å belyse problemstillingen fra de arenaene jeg anser som mest sentrale i elevenes liv. Ved å forklare litt om hver enkelt arena vil jeg begrunne hvorfor hver enkelt av dem er valgt.

1.2.1 Begreper.

1.2.1.1 Beskyttelsesfaktorer.

For å avklare begrepet beskyttelsesfaktorer vil jeg vise til Kauaiundersøkelsen startet i 1955 av Werner og Smith. I denne undersøkelsen kommer det også frem tre andre begreper som blir sentrale i denne oppgaven; risikofaktorer, motstandsdyktighet og resiliens.

Psykologen Werner startet altså i 1955 en undersøkelse på øya Kauai. Sammen med et team av public health- arbeidere gjorde hun, sammen med sin kollega Smith, en undersøkelse av 698 barn. På 1950 tallet var øya lite utviklet i moderne forstand. 210 av barna ble klassifisert som høyrisikoutsatte fordi de før 2 årsalder hadde vært utsatt for minst fire risikofaktorer.

Risikofaktorene kunne være: fattigdom, perinatale helseproblemer eller medfødte misdannelser, mor med lavt utdanningsnivå, samt alkoholisme, vold, ufred, mentale helseproblemer hos foreldrene, liten stabilitet, disorganisert familiemiljø, omsorgssvikt osv.

Ved 18 års alder fant Werner og Smith at 72 av barna, altså en av tre, hadde klart seg bra til tross for risikoen de hadde vært utsatt for. Werner og Smith begynte da å lete etter grunnene til resiliensen, altså motstandsdyktigheten, blant disse 72 barna (Nøvik, 1998).

Beskyttelsesfaktorene de fant i ungdomsalderen var at de motstandsdyktige ungdommene utnyttet de forutsetningene de var gitt godt. De var prestasjonsorienterte, gav uttrykk for at de ønsket å klare seg bra, hadde ønske om struktur i livet, de var sensitive, omsorgsfulle, sosialt oppmerksomme og hadde evne til å uttrykke følelser etc. Ungdommene opplevde at de var i stand til å påvirke sitt miljø og å ta vare på seg selv. De klarte å kombinere ulike kvaliteter og skapte seg en sådan androgyn personlighet i stedet for en sterk maskulin, eller en sterk feminin personlighet. Positive holdninger til skole, skolegang, familien og søsken var vanlig. For de utsatte ungdommene så det ut til at opprørstrang og protest mot autoriteter og verdier i samfunnet ikke var noen indikator på mestring (Klefbeck & Ogden, 2003).

Den beste støtte for de effekter og prosesser vi antar er virksomme, kommer fremdeles fra Kauaiundersøkelsen. Motstandsdyktighet ser ut til å være et interaktivt og systemisk fenomen. Det er et produkt av et komplekst samspill mellom indre styrke og ytre hjelp gjennom livsløpet som lærer individet mestring, styrke, håp, kjærlighet og mot (Nøvik, 1998).

Begrepet resiliens og motstandsdyktighet har fått mange forklaringer. Jeg vil nå gjøre rede for hva disse begrepene vil bety i denne oppgaven.

Motstandsdyktighet er betegnet som resiliens. Det har som begrep vært brukt i studier av barn fra høyrisikomiljøer, i studier av barn som opprettholder sin kompetanse gjennom kronisk stress og i katastrofestudier. Spenstighet eller elastisitet er andre oversettelser av resiliens. Kunsten er å gjeninnta sin psykologiske form etter å ha blitt strukket psykologisk (Nøvik, 1998). Begreper på resiliens som spenst og lignende, kan få en til å tenke at det er et engangsfenomen. Det er det ikke. Det er en kontinuerlig prosess. Rutter (2000) har kommet med følgende valgte definisjon:

”Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik” (Rutter 2000 sitert i Borge, 2003 s 15).

Det er ingen statisk styrke i resiliensen eller motstandskraften. Den vil variere med risikostørrelsen (eller antallet) og graden av velvære. Hvert enkelt risikobarn vil måtte finne sine særegne prosesser for å oppnå en bedre tilværelse. Det er viktig å ha i mente at det er en enorm variasjon i barns reaksjoner på stress. Det finnes ingen standard eller enkel oppskrift for utvikling av resiliens. Derfor må vi være åpne for mulighetene når vi studerer unntakene blant risikobarn.

For å vise resiliens må det være knyttet et sett med risikofaktorer til det. Det finnes mange typer risiko som kan være mer eller mindre alvorlige. Samme type risiko kan virke forskjellig på ulike mennesker. Det viktige er ikke risikoen, men de prosessene og mekanismene den aktiverer. Man kan dele risikobegrepet i tre; individuell risiko (flyktningebarn, lynne osv.), familiær risiko (alkoholmisbruk, kranter, lavt utdanningsnivå, arbeidsløshet, dårlig oppdragelse osv.), og samfunnmessig risiko (krig, katastrofer) (Borge, 2003).

Det er viktig å skille mellom normal utvikling og resiliens. Når norske barn fullfører ungdomsskolen i Norge, kan dette kalles normal utvikling. Det er forventet at de skal klare det. Dersom somaliske barn derimot, (som kommer til Norge i ungdomsalder), klarer norsk ungdomsskoleeksamen på estimert tid, er det grunn til å kalle det resilient atferd. Disse har møtt en større utfordring, og har langt flere risikofaktorer, enn de mange andre barn som har mestret det samme (ibid).

Motstands- og beskyttelsesfaktorer blir det motsatte av risikofaktorer og kan for eksempel være: flere omsorgspersoner, mye oppmerksomhet fra foreldre, godt forhold til søsken, foreldre i stabil jobb, gode venner osv (ibid). Ut fra dette ser vi at familien og jevnaldrende (venner) har noe å si

for utvikling av resiliens. De har muligheter til å påvirke menneskene i positiv retning, for eksempel ved å bygge opp selvbilde og øke selvtilliten.

Det er avdekket flere beskyttelsesfaktorer som skaper/øker motstandsdyktigheten til hovedinformanten i denne undersøkelsen. Dette vil jeg komme tilbake til i empirien/analysen.

1.2.1.2 Mestring.

Begrepet mestring er definert og problematisert i utallige former. I denne oppgaven vil begrepet beskrive hvordan de somaliske ungdommene overkommer små og store utfordringer på veien til en fullendt norsk grunnskole med tilfredsstillende karakterer. Når en somalisk ungdom har klart å fullføre norsk skole, har jeg tidligere (se 1.2.1) nevnt at dette kan kalles resilient atferd.

Mestring og resiliens kan derfor fort forveksles, selv om det ikke er helt det samme. Mestring er relatert til læring i mye større grad enn resiliens. Man trenger ikke nødvendigvis være utsatt for risiko for å vise mestring. Men opplevelse av mestring kan, gjennom prosesser der blant annet selvbildet styrkes, øke muligheten for motstandsdyktighet/resiliens.

Ordet ”mestre” blir brukt i vanlig dagligtale om å klare/greie noe. Alle kan bli bedre til å mestre hverdagen og problemene sine (Sommerschild, 1998).

Sommerschild er barnepsykiater, og har vært med på å bygge opp barnepsykiatrifaget i Norge. Hennes interessefelt er forskning på forebyggende arbeid hvor hun fokuserer på ressursene hos barn, ungdom og familier. ”Mestring som mulighet” er ment som et ressursfokuset uttrykk. Det innebærer et mestringsfokus i motsetning til et problemfokus. Dette synet kan hjelpe til å få øye på nye muligheter og ubrukte sider ved ungdommene. Sommerschild mener at enhver person og situasjon er knyttet til egne sett av mestringspotensialer, og at denne idè i seg selv åpner for disse mulighetene (ibid).

Tilhørighet og kompetanse er to faktorer som i aktivt samspill skaper egenverd og motstandskraft, som er de to viktigste egenskapene hos mestrende individer. Det grunnleggende under kompetanseområdet er å kunne noe. Alle har behov for å vite at man kan noe. Samtidig er det viktig å treffe ”flytsonen” dersom man vil ha utvikling. Det vil si at det vi skal lære ikke er for lett og ikke for vanskelig, og at det svarer til det feltet en befinner seg i (Tveitereid, 2006). Dette er det samme som Sommerschild mener med mestringspotensialer. Alle kan komme styrket ut av prøvelsene så lenge utfordringene står til hva en kan mestre. Å møte og mestre

motgang er nært beslektet med det å kunne noe (Sommerschild, 1998). Å være til nytte, få og ta ansvar, utfolde nestekjærlighet, møte og mestre motgang, er viktig for utviklingen av et egenverd, som igjen skaper mestring (Tveitereid, 2006). Sommerschilds begrep sett i forhold til hvordan de somaliske ungdommene mestrer skolen (problemstillingen), blir hvorvidt ungdommene presenteres for overkommelige utfordringer, og hvilken hjelp de får, slik at de opplever mestringsfølelse. Når man opplever mestring skapes det forventninger om å klare flere oppgaver. Dette øker selvbilde og motivasjon, og derfor også kunnskapen og motstandsdyktighet.

Lilleng (2009) henviser i sin oppgave til Albert Bandura (1986) som er opptatt av elevenes mestring. Han har samme mestringsperspektiv som Sommerschild, men legger til en dimensjon: forventning. Forventning om mestring beskriver den enkeltes persons egne tro på egne evner når det gjelder å utføre handlinger som kreves for å oppnå bestemte mål. Når en har en forventning om at en vil klare en oppgave, vil det få følger for innsats, utholdenhet og effektivitet, og til slutt resultatet. Det kan vise til hvordan en elev, eller i dette tilfellet, de somaliske elevene, kan lykkes i en oppgave på et bestemt nivå. Det sies at hvis man har troen på egen mestring i forhold til det faglige, er sjansen for å utvikle en god faglig selvtillit større enn hvis man har lave forventninger til faglig mestring. Dette synet på mestring mener at jo høyere forventning man har til egen mestring (altså tro på seg selv), jo større sannsynlighet er det for å mestre oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 1996., Bandura, 1997 ref i Lilleng, 2009).

1.2.1.3 Konsekvenser av skolefracfall og betydningen av forebyggende arbeid.

Forebygging er et sentralt aspekt i problemstillingen. Derfor vil jeg begrunne betydningen av forebyggende arbeid i forhold til somalisk ungdom, og beskrive risikoen dersom de skulle *falle fra* i skolen, før jeg går videre inn i de fire arenaene. Denne begrunnelsen utgjør også bakgrunnen for valg av oppgave og problemstilling.

Man kan spørre seg om hvorfor det er så viktig med skole, og hvorfor det er så risikofyllt å falle fra. Grunnen er at skolen er en sentral levekårsarena ved at den gir grunnlag for å få arbeid og for aktiv samfunnsdeltakelse. Det er spesielt viktig for innvandrere fordi den kan virke integrerende og inkluderende ved at mennesker med ulik sosial bakgrunn lærer felles verdier, kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Utdanningssystemet har fått et hovedansvar for å gi barn og unge

felles erkjennelsesramme og kompetanse for å kunne delta på samfunnets ulike arenaer. På den måten utgjør skolen en sentral institusjon i den sosiale integrering i samfunnet (Gjertsen, 2003).

En annen konsekvens av dårlig skolemestring og frafall i grunnskolen er å gå en usikker skjebne i møte med hensyn til arbeid. Arbeidslivet stiller økte krav til arbeidstakers kompetanse. Dette er kompetanse som man, i forhold til regjeringens mål, skal tilegne seg i skolen i form av kunnskaper, sosial mestring, selvstendighet, og muligheter til å utvikle seg selv. Videre går man glipp av skolens opprusting av elevene til å møte livets oppgaver, og mestre utfordringer sammen med andre. Skolen skal i så måte gi kompetanse til å leve, arbeide, hevde seg og utvikle seg i samfunnet (St.meld.nr 11, 2008-2009).

Frafall som resulterer i lav utdanning har i tillegg en statistisk helsemessig ulempe. Statistisk sammenheng mellom utdanning og helse er vel dokumentert (NOU 2009:10). Dette er funn som også går igjen hos somaliere. Få av somaliere har utdanning fra hjemlandet. Dette kan være med å bidra til at Fangens (2008) funn om at somaliere kommer dårligere ut når det gjelder livskvalitet, mental helse og trivsel enn andre innvandrergupper. Utdanning påvirker menneskenes levekår gjennom livsløpet og er derfor også en faktor for hvilke helsebelastende eller helsefremmende forhold personen utsettes for (NOU 2009:10). Dette er enda en grunn til hvorfor skole er viktig. Skolen og utdanning er en inngangsport til samfunnet og arbeidslivet, men er også en faktor som kan spille inn på helsen vår.

På bakgrunn av denne argumentasjonen kan man slå fast at forebyggende arbeid mot skolefrafall er en viktig brikke som integrerings- og sosialiseringsarena for de somaliske ungdommene, og for at de skal få en god tilværelse i migrasjonslandet.

Betydningen av å jobbe forebyggende kommer tydelig frem av en rapport utgitt av Lødding. Løddings rapport heter "Sluttere, slitere og sertifiserte" og bygger på et forskningsprosjekt som heter "Bortvalg og kompetanse". Prosjektet er utformet for å dokumentere og forklare variasjon i frafall og variasjon i kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Løddings oppdrag har gått ut på å kartlegge årsaker til frafall i videregående opplæring blant minoritetsspråklig ungdom og foreslå tiltak for å forebygge dette. 7 fylkeskommuner deltok i prosjektet som ble gjennomført i perioden 2002-2007 (St.meld. nr 16, 2006-2007)(Lødding, 2009).

I denne rapporten bekreftes det at mange ikke-vestlige ungdommer ikke fullfører videregående skole. En av tre av alle som sluttet på yrkesfag, sluttet før første året var over. Halvparten av disse hadde aldri begynt! De takket nei til plassene sine. Dette viser at forebyggende virksomhet

må settes i gang på et tidlig stadium. Rapporten viser til at grunnskolekarakteren og læringen i grunnskolen er en viktig prediktor for hvordan det går med ungdommene i videregående skole. Lave karakterer og høyt fravær i grunnskolen kjennetegner de som slutter. Lødding mener også at forebygging må begynne tidlig. Det må først og fremst forebygges gjennom grunnskolen ved at også minoritetsungdommer får et faglig grunnlag som gjør dem i stand til å klare seg gjennom videregående opplæring. Dette forutsetter at man tidlig identifiserer og setter inn innsats og oppfølging (Lødding, 2009). Å redusere frafallet handler derfor i stor grad om forebygging, dvs. å sikre at barn kommer inn i gode læringsprosesser, og at de oppnår språklig, faglig og sosial mestring og utvikling. Det handler også om å gripe inn når man ser at barn og unge er på vei ut av skolen (NOU 2009:10).

Det forbyggende perspektivet har i tidligere tider bestått i å angripe flere risikofaktorer samtidig for å ha påvirkning på det endelige resultatet (Nøvik, 1998). I denne oppgaven er det ikke et ønske å ha fokus på risikofaktorene, men risikofaktorer er også funnet, og vil innimellom bli fremstilt som motsetninger til de beskyttende faktorene. Fokuset er rettet mot beskyttende faktorer. For å finne de beskyttende faktorene, tar jeg utgangspunkt i hvordan 3 unge somaliere opplever hverdagen sin, og hva de forteller om som kan bidra til mestringen av skolen.

Hverdagen utarter seg forskjellig for hver enkelt av ungdommene. De deltar på ulike arenaer. Derfor har jeg valgt ut fire sentrale arenaer som jeg tror alle ungdommene deltar i. Disse vil jeg belyse og se på betydningen av. Arenaene er familie-, jevnalder-, lærer- og egen individuelle arena. Alle disse vil bli sett på med hensyn til hvordan de bidrar til problemstillingen.

1.2.2 De fire arenaene.

1.2.2.1 Familiearenaen.

På familiens arena vil jeg se på foreldrene og eventuelt søskens betydning. En stor del av sosialiseringen av barnet skjer i familien (Frønes, 2006). Barn lærer og arver holdninger, meninger og levemåte av foreldrene i en viss grad. Derfor vil foreldrenes holdninger og handlinger i forhold til skole og samfunn påvirke ungdommene. Barns utvikling har videre en sammenheng med foreldrenes muligheter på arbeidsmarkedet og levekårene de lever under.

Derfor er det relevant å avdekke hvordan elevene oppfatter sin mor og far i forhold til skolen og samfunnet for øvrig (St.meld.nr.16, 2006-2007).

Hvordan elevene opplever hverdagen sin er også et resultat av om de opplever tilhørighet og trygghet. Dette er det Hauge (2007) kaller den interne integrasjonen som går på om man har stor kontaktflate og sosialt nettverk. Dersom man ikke føler trygghet og tilhørighet i egen gruppe (hjemmet) så vil dette ha betydning for barn og unges identitets- og kognitive utvikling (ibid). Identitetsutviklingen i egen gruppe, hvordan familien skaper seg et liv i Norge, er med på å påvirke ungdommene. Det vil si hvordan familien lar seg integrere, sosialisere og tilpasser seg, vil muligens gjenspeile seg i ungdommenes holdninger og handlinger. Dette kan også gjøre utslag i deres motivasjon og prestasjon på skolen. Beskyttende faktorer kan finnes i familien, som for eksempel: høyt utdannede foreldre som er i stabil jobb, mye oppmerksomhet og oppfølging av foreldre, godt forhold til søsken osv (Borge, 2003).

1.2.2.2 Jevnaldersarenaen.

Den eksterne integrasjonen er i hvor stor grad minoritetsspråklige har kontakter og deltar i storsamfunnets institusjoner. Dette betyr mye for å kunne lykkes i utdanning og arbeid i det norske samfunnet. Sosialiseringen med de jevnaldrende har derfor betydning for hvordan de somaliske informantene mestrer kravene som blir stilt i skolen (Hauge, 2007). Krange og Øia (2005) hevder at dersom man faller ut av skolen, faller man også ut av det sosiale fellesskapet. Spørsmålet blir da hvorvidt dette fellesskapet er av betydning.

I ungdomstiden er de jevnaldrende de man sammenligner seg med, som man utvikler seg sammen med og tilbringer det meste av tiden sammen med. Det er her vi utvikler de holdninger som vil prege oss resten av livet. Derfor er de jevnaldrendes påvirkning av betydning for elevenes holdninger, selvbilde og handlinger (Frønes, 2006). Gode venner er derfor viktig, og av beskyttende karakter. Fordi denne sosialiseringen skjer sammen med de som vi er omtrent like gamle som, kaller Frønes det for jevnaldersosialisering. For somalierne, som kommer fra et totalt annerledes samfunn, er denne sosialiseringen spesielt viktig i forhold til sosialisering og innlæring av nye koder i det norske samfunnet.

Det kan kjennes godt i skolesammenheng at man vet at man har noen å samhandle med, og at man ikke står alene. Venner og andre jevnaldrende kan derfor være gode støttespillere. De kan motivere og hjelpe.

1.2.2.3 Lærerarenaen.

Læreren arena er på selve skolen. Læreren har betydelig betydning for hvordan elevene opplever skolehverdagen sin. Det er de som motiverer, legger til rette for og har det pedagogiske ansvaret for elevene. Læreren er blant de voksne som barn og unge treffer mest. Sammenhengen mellom elevenes motivasjon og innsats i skolen, og deres relasjon til læreren er sterk. Derfor vil læreren også ha vesentlig innvirkning på elevenes forhold til kunnskap, fag og skole (St.meld. nr 11. 2008-2009).

Hva læreren gjør har betydning for både læringsmiljø og læringsresultater på skolene (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009) Læreren måte å drive undervisning på kan derfor bidra til å motivere elevene. I Sommerschildts termer er det viktig at læreren treffer elevenes mestringspotensialer (Sommerschild, 1998). Dersom lærerne gir elevene for vanskelige oppgaver vil dette kunne virke demotiverende og passifiserende. Det samme kan man si med for lette oppgaver. Derfor er det viktig at læreren tilrettelegger og tilpasser undervisningen slik at elevene ikke mister motet, men likevel utvikler seg.

Når vi ser hvor mye læreren kan bidra med, ser vi at lærerens posisjon er betydningsfull i et samfunn der alle er avhengig av skole og utdanning (Frønes, 2006).

I forhold til problemstillingen vil det være viktig å avdekke hvilken relasjon informantene har til sine lærere. Det vil også være interessant å se hva lærerne bidrar med for å forebygge frafall, både fra de to intervjuede lærernes synspunkt, og fra de 3 elevenes synspunkt.

1.2.2.4 Egen individuelle arena.

I de tre første arenaene ser jeg på hvordan andre personer kan påvirke elevene. Denne påvirkningen er imidlertid ikke gitt, slik at den er lik for alle. Alle mennesker er i et gjensidig samspill som påvirker våre måter å handle og tenke på. Individene selv påvirker også de arenaene de berører. Til slutt i oppgaven vil jeg derfor ta for meg hvordan egne holdninger og egenskaper kan påvirke andre mennesker i hverdagen og utviklingen, og slik være av betydning

for skolemestringen. Her vil jeg berøre personlige egenskaper og medbrakte positive faktorer som medvirker til indirekte eller direkte forebygging av skolefrfall.

I tråd med dagens forskning retter jeg oppmerksomheten mot beskyttende underliggende prosesser og relasjoner i disse fire arenaene. Disse kan være både bevisste strategier eller ubevisste beskyttelsesmekanismer.

1.3 Oppgavens hensikt.

Oppgavens hensikt er å avdekke kunnskaper om beskyttende faktorer og egenskaper blant informantene. Når ungdommene og menneskene rundt har fokus på ressursene kan dette oppmuntre til integreringsfokus (Fangen, 2008). Kunnskapen om ressursene kan brukes i forebyggende arbeid for å stimulere ungdommenes mestring og sosiale inkludering under vanskelige oppvekstforhold (Klefbeck & Ogden, 2003) Når det gjelder utdanningen i seg selv, er det vanskelig å sirkle inn nøyaktig hvilke faktorer som gir mestringsevne. Et åpenbart viktig virkemiddel er å legge til rette for at flest mulig fullfører en utdanning, og å forebygge frafallet særlig i videregående skole (NOU 2009:10).

Formålet med undersøkelsen er ikke å finne svar for å generalisere. Intensjonen er å sette fokus på denne elevgruppens muligheter for videregående opplæring i Norge. Målet med oppgaven er å avdekke kunnskap om de tre intervjuede somaliske ungdommenes situasjon, og hendelser som bidrar til å bestå ungdomsskolen med tilfredsstillende resultat. Eller for å forsøke på nettopp det Lødding (2009) sier; sikre at barn kommer inn i gode læringsprosesser og oppnår språklig og sosial mestring og utvikling.

Det praktiske forebyggende arbeidet i ettertid av denne oppgaven kan da for eksempel bli å lete etter indre og ytre beskyttelsesfaktorer, øke og styrke (muligens skape) disse, slik at positive spiraler blir satt i gang, og risikofaktorer hindres i å opprettes og/eller økes (Nøvik, 1998).

1.4 Oppgavens oppbygning.

Nå har jeg gitt innblikk i tema, problemstilling, begreper og bakgrunn for oppgaven. Denne innføringen utgjør innledningen til oppgaven. La meg nå forklare oppgavens videre oppbygning før jeg går videre til metoden. Oppgaven vil bygges opp i fire deler.

Del 1 vil beskrive den tidligere forskningen på feltet. Store deler av denne er allerede presentert innledningsvis for å begrunne problemstillingen og avklare begreper. Denne delen vil derfor bli svært kort. De mest sentrale forskerne vil bli presentert kort ved navn, faglig ståsted og deres forskningsfokus. Det vil også bli vist til hvilke arenaer de er sentrale under i del 4.

Undersøkelsene vil bli mer utdypet etter hvert som de blir benyttet til å belyse og diskutere empirien. Forskerne som er nevnt er de jeg vurderer som mest relevante innenfor norsk forskning, gjort på somalisk ungdom. Personene som utgjør denne "forskningsfronten" er kjente personer som Fangen, Kileng, Wikan osv. Disse er profilerte innenfor temaet og har arbeidet mye på feltet. De er imidlertid norske forskere, som skriver om forhold i Norge. Noen av dem har likevel gjort arbeid på utsiden av Norges grenser. Wikan har lang fartstid i Kairo, og Fangen har gjort undersøkelser i Storbritannia. Dette gjør at noen av disse forskernes perspektiver også innlemmer internasjonale aspekter og sammenligninger. Grunnet denne oppgavens nærhet til det norske skolesystemet, er norsk forskning det jeg anser som det mest relevante. Det er interessant å se hvordan innvandrerne i Norge tilpasser seg i Norge, og ikke i et annet land. Andre land kan kanskje sies å være like relevante som Norge, da skolesystemet i Norge ligner mye på flere andre europeiske land. De er alle bygd opp med klassetrinn etter alder. Likevel er det tilpassning til norske koder og regler som her blir gjort gjeldende, og som ligger til grunn for at det norske forskningsfeltet er valgt til å belyse funnene i denne oppgaven.

Del 2 er metodekapittelet. Hvordan jeg kom frem til tema og forskningsfelt, informasjon om informantene, utarbeidelse av intervjuguide osv vil presenteres i dette kapittelet. Intervjuene har ikke gått problemfritt. Bruken av tolk viste seg å være vanskelig. Mye fordi vanlig tolk ikke var lettest tilgjengelig. Hvordan disse problemene ble løst, og hvordan utfallet ble, kommer frem i denne delen gjennom refleksjoner og diskusjoner. Hvordan jeg har valgt og handlet i forhold til å få tak i beskyttende faktorer, samt tanker og erfaringer som er gjort underveis i arbeidet er hovedfunksjonen til del 2 av oppgaven.

Del 3 presenterer den anvendte teorien. Her jeg vil komme inn på sentrale begreper av tre store teoretikere som brukes i oppgaven. Med Mead vil jeg presentere begrepene: *signifikante andre* og *speilingsprosessen*. Bourdieu har begrepene: *sosiale felt, habitus, kapital og symbolsk vold*, og Bronfenbrenner bidrar med sine *økologiske overganger* og *systemer*. Begrepene som her blir gjort rede for blir brukt i del 4, empirien. Empirien blir sett i lys av og på grunnlag av disse teoriene. Grunnen til at disse er valgt vil jeg komme mer inn på i ingressen i del 3. Dette kapitlet utgjør den teoretiske plattformen for oppgaven.

Del 4 er hoveddelen av oppgaven. Denne delen er delt inn i fire kapitler, nemlig de fire ulike arenaene. Alle disse kapitlene starter med en ingress, før informantenes historier blir presentert. Disse historiene er informantenes egne historier. Videre blir historiene innenfor hver av de respektive arenaene analysert i lys av teori og beskrevet ved hjelp av tidligere forskning.

Konklusjonen i del 5 presenterer en skisse/modell som samler alle funnene av beskyttende faktorer som er i samspill, og "skaper" Farax' resiliens. Jeg fremstiller også andre faktorer her som jeg klassifiserer som positive. Disse vil også bli sett på som beskyttende faktorer, selv om disse muligens ikke holder til å overvinne risikofaktorene til personene som "eier" dem.

Modellen er gjort for å prøve å systematisere funnene. Deretter settes beskyttelsesfaktorene sammen med teoretikerne igjen, før det kommer en vurdering av funnene.

2 TIDLIGERE FORSKNING.

Etter økt fokus på somalieres integreringsprosess, ble det en følgende økt forskningsinteresse for nettopp dette temaet. Utifra ulike fagdisipliner vil forskerne bidra med ulike syn på feltet. Derfor er det i denne oppgaven valgt flere forskjellige faglige forskningstradisjoner. På denne måten får oppgaven også et tverrfaglig aspekt.

2.1 Forskningsfeltet.

Wikan er sosialantropolog. Denne fagdisiplinen er opptatt av å utforske forholdet mellom aktør og kultur. Hvordan kulturen kan påvirke aktøren og motsatt. Hvordan disse relasjonene skaper makt og avmakt er det sentrale i sosialantropologien. Det er interessant å ha et perspektiv på hvordan det norske samfunnet påvirker den somaliske innvandrerbefolkningens valg og tilpasningsprosesser. Denne oppgaven har ikke et antropologisk fokus, men bruker deres funn og konklusjoner til å beskrive materialet. Denne undersøkelsen har fokus på aktørnivå; hvordan mennesker i ulike systemer/arenaer kan påvirke hverandre. Antropologiens funn vil her være med å belyse deler av arenaene, samt utgjøre en del av bakgrunnen for oppgaven.

Wikan (1995) mener somaliere er i ferd med å bli den nye norske underklassen i Norge. Dette skylder hun på rollemønster i muslimske hjem og måten det norske samfunnet møter menneskene på. Hun mener det norske samfunnet gjør muslimer hjelpeløse ved å hjelpe dem for mye. Wikan er meget omdiskutert, og blir kritisert blant annet av filosofen Waage (1995), for å basere argumentasjonen sin på hva hun selv tror, mener og hevder, og at hun har lite forankring i teori. Likevel mener også Waage at poenget hennes med den nye norske underklassen er viktig nok. Wikan fikk "fritt ord" prisen 6.mai 2004 " for åpenhjertige, innsiktsfulle og utfordrende bidrag til debatten om verdikonflikter i det flerkulturelle samfunn" (NTB, 2004). Wikan vil i denne oppgaven være med på å belyse familiens betydning for elevene, spesielt rollefordeling mellom foreldrene i hjemmet.

Sommerschild (1998) er psykiater og har allerede blitt presentert for å belyse begrepet mestring. Hun bidrar med å se hvordan psykologiske prosesser i mennesket innvirker på læring og tilpasning/atferdsendring. Hun bruker mestringsbegrepet til å skape noe psykologisk positivt. I dette ligger det et budskap ved at den psykologiske tilstanden innvirker på mestringsevnen. Det er viktig for de somaliske elevene å ha en positiv opplevelse av å lære, for å lære.

Forebyggingsperspektivet ligger i at en endrer/tilpasser atferden før den får skape noe negativt, eller før det negative får lov til å vokse. Å skape mestringsfølelse, før det skapes nederlag, er en løsning for ikke å bli undertrykt eller mislykkes i å mestre. Hensikten med Sommerschilds forebyggende perspektiv, er å skape positive sirkler for å bedre menneskets psykologi.

Sosiologene Fangen, Prieur, Frønes og Kileng er opptatte av å utforske forholdet mellom aktør og struktur. De er opptatte av å avdekke makt og avmaktrelasjoner i strukturelle forhold.

Fangen (2008) har vi allerede møtt i innledningen. Hennes forskning er en del av bakgrunnen for oppgaven, men vil også bidra til å belyse andre temaer. Fangen har forsket på somaliske innvandrere med fokus på hvordan de tilpasser seg i eksil. Hun ser skiller mellom aktørene for hvem som tilpasser seg best og hvordan de derfor kommer best ut av sin situasjon. Hun mener det er tre ulike måter å tilpasse seg på. 1. Å være bare somalisk. 2. Å forene det beste ut av to kulturer. 3. Å bli så norsk som mulig.

Fangen baserer forskningen sin på deltagende observasjon, dybdeintervjuer og samtalegrupper. På denne måten har hun tilsynelatende kommet godt inn i det somaliske miljøet. I denne oppgaven vil hun være med å belyse temaer som foreldre, venner, utdanning og hvordan innvandrernes tilpasning i eksil påvirker deres integrasjon og mestring av tilværelsen. Alle er temaer hun har skrevet om i boken "Identitet og praksis". Fangen er mye anvendt i denne oppgaven og vil være med å belyse store deler av oppgaven. Dette er fordi hun har et bredt spekter i forskningen sin og har undersøkt omtrent de samme arenaene som i denne oppgaven. Derfor vil hennes forskning kunne bidra i alle arenaene.

Prieur (2004) er også sosiolog og har også forsket på innvandreres tilpasning i eksil. Hun vil bidra til å belyse et tema i egen drivkraft og personlige egenskapers betydning. Hvordan somalierne tilpasser seg og nærmer seg samfunnet er med på å styre handlingene deres, og videre hvordan de sosialiseres og integreres. Mestringen av å balansere to kulturer er det Prieur selv kaller balansekunst. Hun bruker omtrent de samme inndelingene som Fangen gjør ved å forklare tre måter å tilpasse seg et nytt samfunn på.

Frønes (2006) har bidratt til å utvikle begrepet jevnalderssosialisering. Sosialisering er, for Frønes, den prosessen der barnet utvikler seg som unikt individ, og på samme tid blir en del av sitt samfunn og sin kultur. Han mener sosialiseringen i familien er viktig, men at det i barne- og ungdomsårene er de andre jevnaldrende som tar over store deler av sosialiseringsprosessen. I dette legger han at barn-barn forholdet er likeverdige. Her er det rom for å forhandle og diskutere på samme nivå. Derfor mener han at jevnalderrelasjonen er unik. Foreldre – barn relasjonen er annerledes. Her er det foreldrene som er de mer autoritære og som ”bestemmer”. Dette gjør at forholdet ikke er likeverdig. Frønes vil i denne oppgaven være med på å belyse sosialiseringen innenfor de ulike arenaene. De somaliske ungdommene er sosialisert i Somalias samfunn. De må derfor i mange situasjoner sosialiseres ”på nytt”. Ikke minst i skolen. De har ikke bygd opp kunnskaper om alle de norske sosiale sammenhengene, og har ikke samme iboende kunnskap om ulike sosiale situasjoners krav. Kvaliteten på deres sosialiseringsprosess vil også være med på å gradere kvaliteten på deres hverdag. Frønes bruker Meads speilingsteori for å forklare sosialiseringsprosessen. Speiling og signifikante andre er to begreper (se kap 4.1) som er viktige for å få et bilde av hvem man er, skape en sosial intelligens, og slik mestre å integreres og sosialiseres inn i nye grupper. En del av integreringen og sosialiseringen i et nytt land er nettopp å lære ulike koder og bli kjent. Andres reaksjoner vil fortelle dem om de opptrer etter gjeldende/rådende normer og regler. Det gjør at de får en selvbevissthet og en økende bevissthet på koder og regler som ansees som passende i ulike situasjoner. Begrepene signifikante andre og speiling er derfor essensielle begreper når det gjelder sosialisering, integrering, og mestring av en ny tilværelse (Frønes, 2006).

Kileng (2006a,b,c., 2007) har studert somaliske ungdommers møte med den norske skolen. I en artikkel publisert i Dagbladet, forteller hun hvordan det norske skolesystemet møter de unge somalierne. Hun mener det ikke er noe som skulle tilsi at de somaliske ungdommene skal kunne klare å mestre skolen slik systemet møter dem i dag. Hun snakker veldig varmt om morsmålsundervisning. Wikan (2006a) gjør også det, men mener tilbudet på morsmålsundervisning i Norge er for dårlig, og like gjerne kan kuttes ut. Kileng, mener at den bør styrkes. Disse to vil bli brukt til å diskutere nettopp morsmålets betydning i empirien. Kilengs avisartikkel i dagbladet (kap 1.1) har innvirket til valg av tema og problemstilling i denne oppgaven.

I tillegg til disse forskerne har jeg brukt to hovedfagsoppgaver. Selv om disse ikke er ofte aktivt brukt og henvist til, er de med på å belyse oppgaven, enten som sekundærkilder eller som

bakgrunnskunnskap. *Stave* (2003) og *Kindt* (1998) står for disse. De er begge pedagoger og har den konkrete lærings situasjon i fokus. Kindt har hatt fokus på somaliske elever skolehverdag og familiesituasjon sett på bakgrunn av traumatiske opplevelser, identitet og selvfølelse. Hennes funn er med på å belyse forholdet mellom hjem og skole. Dette gjør også Stave, men har fokus på samarbeidet mellom skole og hjem, foreldre og lærere.

3 METODE

I denne delen av oppgaven vil jeg gå inn på den anvendte metoden. Før jeg introduserer selve metoden, vil jeg kort innledningsvis presentere hvordan jeg kom frem til den ferdige problemstillingen.

Vi var fire masterstudenter som lette etter relevante tema til en masteroppgave innen studietittelen; "Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge". I et møte med "norskskolen" våren 2008 ble det avdekket interessante temaer. En ansatt delte sine erfaringer og fortalte om utfordringene de møtte i sin hverdag i møte med minoritetspråklige grupper. Det ble brukt sterke ord på de utfordringene som gjaldt somaliske ungdommer, noe som bidro til interesse for nettopp dette temaet. Neste møtested ble mottaksskolen i mai 2008, etter anbefaling av norskskolen. Møtet med rektor og spesialpedagog på mottaksskolen bidro til å tenke i retning av den endelige problemstillingen. Rektoren fungerte etter dette møtet som det Widerberg (2001) kaller for en døråpner til feltet.

Widerberg sier at når interessen for et tema først har meldt seg, ser man etter det hele tiden og overalt. Overskrifter i aviser o.l kom den neste tiden tydeligere frem. Overskriften i Aftenposten, som er beskrevet i innledningen, hvor det står om de ekstreme kravene de somaliske barna blir utsatt for (Kileng, 2006a (se kap 1.1)), bidro i den videre tankegangen mot en problemstilling. Fokuset beveget seg da mot de ungdommene som faktisk mestret disse ekstreme kravene. Å identifisere og styrke positive ressurser hos personer og grupper er sentralt i det forebyggende arbeidet i sykepleie, som er min opprinnelige fagdisiplin (Kristoffersen, 1996).

3.1 Valg av metode

Jeg ønsket å anvende ungdommenes egne opplevelser og historier for å avdekke beskyttelsesfaktorer som bidrar til mestring og motivasjon for dem. For å få disse frem på best mulig måte var det nødvendig å foreta intervjuer. Ved å snakke sammen om et felles tema, som i et intervju, utveksler man synspunkter. På denne måten fremskaffer man fyldig og beskrivende

informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er derfor godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004) Kvale (1997) sier det samme. Dersom du vil vite hvordan andre folk betrakter livet sitt, så må du prate med dem.

Kvalitativ forskningstilnærming med intervju som hovedmetode ble valgt fordi dybden i fortellingene fra ungdommene var det som best kunne belyse problemstillingen. Informantene besvarte ikke bare spørsmål som var forberedt av meg på forhånd, men beskrev også sin egen oppfatning av den verden de lever i, gjennom dialog. Dette gir en nærhet og følsomhet til personenes måte å oppleve verden på, som videre kan brukes til å forbedre deres situasjon (ibid).

Intervjuene var fokusert på forhåndsbestemte utvalgte temaer (Dalen, 2004) Det vil si at det ble brukt et semistrukturert intervju. I intervjusituasjonen ble det brukt intervjuguide, inndelt i forskjellige temaer, for eksempel: skole, lærere, fag, venner, bakgrunn og familie osv. Til hvert tema var det utarbeidet underspørsmål.

Det ble utarbeidet forskjellige intervjuguider; en til de ansatte og en til elevene (se vedlegg nr 4 og 5)

Uformelle samtaler med rektor fant sted underveis. Rektoren var positiv til prosjektet og ville hjelpe til så langt det lot seg gjøre. Konkrete opplevelser fra møter med foreldre og elever som hun fortalte om, ga meg nyttige tanker i mitt videre arbeid. Dette vil også bli tatt med i oppgaven for å gi en tykkere beskrivelse og analyse.

3.2 Valg av informanter

I oppgaven er det valgt å bruke elever i ungdomsskolealder ved en mottaksskole. Grunnen til at en *skole* er valgt som arena, har jeg vist til i innledningen ved å forklare hva skolegang bidrar til, og hva konsekvensene kan bli ved frafall.

Mottaksskolen var et bevisst valg fordi denne skolen ga tilgang til informantene som var ønskelig for studien. Dette er skolen som tar imot alle fremmedspråklige elever, og er elevenes første møte med det norske skolesystemet. Denne kommunen er i følge rektoren en av de første som startet med slik "velkomstskole", og som i stor grad har lyktes. Dette gjør nettopp denne

skolen interessant. Hit kommer alle utenlandske elever som kommer til kommunen og skal lære det norske språket. Skolen ble satt i gang i 1980-tallet som et svar på pågangen av asylsøkere. Det var rektor ved en av byens ungdomsskoler som så behovet for tilrettelegging for asylsøkerbarna, og bidro til opprettelsen av en egen gruppe for disse. Antallet elever har variert, men høsten 2007 hadde de ca 70 elever. Denne skolen er et av de første møtene barna/ungdommen har med det norske samfunnet, hvor målet er å hjelpe elevene til en ungdomsskoleeksamen i norsk ungdomsskole. Elevene skal lære seg å beherske det norske språk godt nok til å tilegne seg tilstrekkelig kunnskap i en normal ungdomsskole, slik at de kan bestå eksamen.

Den obligatoriske grunnskolen utgjør en grunnpilar for menneskenes livskarriere i et moderne samfunn. Her legges vanligvis et grunnlag for læring av kunnskaper og sosiale ferdigheter som ha en avgjørende betydning for den enkeltes videre livskarriere (Befring & Tangen 2004). Tanken om integrering og skolegang utarter seg derfor på denne skolen. Det er her elevene får et møte med den norske moderne skolesettingen. Skolen er en god representant for, og et resultat av, det norske samfunnets integreringspolitikk.

3.2.1 Informantene

Mitt informantutvalg ble plukket ut av skolen. På skolen var det en spesialpedagog, en miljøarbeider og en norsklærer som stilte seg til disposisjon til intervju. Siden de stiller seg til disposisjon regner jeg med at de mener de har noe å si om temaet, og har relevante erfaringer. Videre består utvalget av en somalisk ungdom som har gått på mottaksskolen, og som nå er i videre utdanning, og to somaliske ungdommer, under 15 år, som fortsatt er elever ved skolen. Siden oppgaven fokuserer på de som mestrer skolen, og målet er å avdekke beskyttende faktorer som bidrar til dette, vil den ene ungdommen som er i videre utdanning være hovedinformanten. Jeg skal likevel presentere alle de tre somaliske informantene, før jeg kort presenterer de intervjuede ansatte.

3.2.1.1 De somaliske ungdommene

Bakgrunnen for å kunne hevde at somalisk ungdom er resiliente dersom de fullfører norsk ungdomsskole, ligger både i deres alder, og deres manglende skolegang fra hjemlandet. Utfordringen og urettferdigheten øker med økt alder, siden skolesystemet i Norge er bygd opp på aldersbaserte klasser. For at elevene skal kunne vise til motstandsdyktighet mot store utfordringer måtte det derfor settes utvalgs-kriterier.

Disse tre utvalgs-kriterier ble satt for informantene.

1. De somaliske ungdommene måtte ha kommet til Norge etter fylte 10 år. De skal "ta igjen" andre elever (også somaliske) som har gått på skolen siden 1.klasse.
2. De skulle ha liten/ingen skolegang fra hjemlandet. De skal ha kommet til noe helt nytt som de må tilpasse seg til.
3. Alle skal ha gått på denne mottaksskolen.

Det er begrenset hvor mange somaliere som innehar utvalgs-kriteriene. Derfor intervjuet jeg de som var tilgjengelige gjennom skolen. Undersøkelsen er frivillig, og derfor er det viktig at informantene samtykker fritt til å delta (Thagaard, 2003). Rektoren ved skolen var en god representant til å ta kontakt. Risikoen ved dette var at rektoren muligens ville foreta et selektivt utvalg som kunne tale til skolens fordel. I tilfelle ville heller ikke skolen hatt noe utbytte av prosjektet. Tillit til at de var like interessert i å få reell kunnskap som jeg, og at de derfor var mest mulig objektive i utvalget, var derfor nødvendig.

3.2.1.2 Farax, Amiira og Abokor.

Tre somaliske ungdommer ble intervjuet. Jeg vil kort representere litt om hver av dem. Disse representasjonene vil bli brukt videre i del 4. Dette er bakgrunnskunnskap om informantene som også ligger til grunn for analysen.

Farax er 19 år. Han har vokst opp i Somalia sammen med mor, far og fem søsken. Han har bodd en stund i Kenya, før han kom til Norge som 12 åring. I Kenya hadde han naboer som gikk på skole. Han ønsket alltid selv å gå på skolen, men familien hans hadde ikke penger til det. Derfor syntes han det var veldig spennende å begynne på skole da han kom til Norge. I løpet av 5 mnd

på mottaksskolen hadde han lært tilstrekkelig norsk språk til å begynne i vanlig ungdomsskole. I ungdomsskolen har han klart seg bra. Han har bestått alle fag og kommet inn på videregående skole. Han har gått to år på grunnkurs og VK 1, men da han egentlig skulle ut i praksis, ville han heller satse på å bli brannmann. Derfor søkte han seg inn på skolen igjen, for å ta generell studiekompetanse. Han søkte noe sent og kom inn i en by som ligger en times kjøring fra hjembyen. Etter fire måneder orket han ikke denne reisingen lenger. Han jobber derfor i helsevesenet frem til neste år, da han skal begynne på generell studiekompetanse i hjembyen. Farax er min hovedinformant. Han er den som beskriver solskinnshistorien i denne oppgaven. Han er den resiliente gutten. Farax vil derfor få betraktelig mer plass enn de andre informantene.

Amiira er 14 år, og elev ved mottaksskolen. Hun kom til Norge for to år siden sammen med sin mor og 7 søsken. Hennes far er fortsatt i Somalia og det er usikkert om han noen gang kommer til Norge. Amiiras søster var den første som reiste til Norge. En annen søster er ett år yngre, og hun og Amiira går sammen på mottaksskolen. Denne søsteren skal begynne i vanlig ungdomsskole til høsten. Amiira har fått tilbud om å begynne på 16-24 gruppa for å lære noe bedre norsk før vanlig skole, men det nekter hun. Hun vil inn i vanlig skole sammen med søsteren sin. I protest legger hun seg hjemme i sengen og nekter å gå på skolen i det hele tatt. Først når skolen truer med å koble inn barnevernet kommer hun tilbake til skolen. Hun nekter fortsatt å ta imot tilbudet, og til slutt ser det ut til at hun får viljen sin. Amiiras mor støtter henne i avgjørelsen.

Amiira er også en viktig informant i form av at hun i mange tilfeller er Farax' motsetning.

Abokor er 13 år og kom til Norge for 1 år og 9 mnd siden. Han har gått på mottaksskolen siden. Han bor sammen med mor, far og 8 søsken. Det store spørsmålet til Abokor er når han skal ut i vanlig skole. Han føler han er klar for det nå. Abokors stemme blir brukt innimellom i oppgaven kun for å bekrefte eller avkrefte andre påstander. Han fungerer som en slags støtteinformant.

Amiira og Abokors intervjuer ble noe redusert da de ikke kommuniserte optimalt på norsk. Det ble benyttet "tolk" i disse intervjuene. Det vil si at miljøarbeideren og morsmållæreren ved skolen ble benyttet som tolker. Dette var nok ingen heldig situasjon. Dette skal jeg komme tilbake til i kap 3.3.4, hvor jeg reflekterer over tolkebruken i undersøkelsen. Likevel har

intervjuene stor verdi med den ”reduerte” kunnskapen som kom frem. Muligens kunne disse intervjuene avdekket betydelig mer dersom de hadde andre omstendigheter. Samtidig er disse to ungdommene yngre enn Farax. De blir bedt om å fortelle om den situasjonen de lever i akkurat nå, og derfor har kanskje Farax bedre utgangspunkt for å fortelle. Han har fått litt distanse og har hatt tid til å reflektere over hvordan han har kommet dit han er i dag. Hans eldre alder og refleksjon kan ha bidratt til at han forteller direkte om hva som har hjulpet han videre. Det er kanskje lettere å se i ettertid, enn når man står midt oppe i det.

3.2.1.3 Læreren, miljøarbeideren og spesialpedagogen.

Læreren, miljøarbeideren og spesialpedagogen ved mottaksskolen ble intervjuet for å erverve kunnskap om hva de voksne på skolen ser på som beskyttende- eller risiko- faktorer blant de somaliske elevene. Deres perspektiv vil ikke få hovedfokus i oppgaven. Det er elevenes fortellinger som er sentrale i forhold til problemstillingen. Fortellingene vil derimot bli brukt som bakgrunnskunnskap, økt forståelse for meg, og som innskytelser i kapittelet om lærerne.

Grunnen til at det ble intervjuet tre personer med forskjellig yrkesbakgrunn var for å få perspektiver fra ulike arbeidsforhold innenfor skolen. Det ville også være interessant å se om de hadde ulike meninger om hva som bidro til mestring utifra hvilket yrke de hadde.

Lærerens hovedoppgave er å medvirke til læring hos elevene gjennom å tilrettelegge læringsaktiviteter og veilede i læringsprosessen. Læreren kan bestemme seg for å endre noe i fellesundervisningen for å bedre fremme elevenes læring (Overland, 2007). Det er lærerne som har den daglige kontakten med de somaliske elevene. De har kunnskaper og erfaringer om hvordan de klarer seg faglig, og de bør vite litt om hva som bidrar til mestring. Måten lærerne velger å undervise, rettlede, veilede, og oppføre seg på, vil være med på å farge hverdagen til de somaliske elevene.

Spesialpedagogen har som målsetting å bidra til læring, livskvalitet og personlig utvikling gjennom å tilrettelegge opplæringsvilkårene. På denne skolen er det spesielt rettet mot minoritetskulturer i forhold til språktilegnelsen. De somaliske elevene er utsatt for å bli tilsidesatt, ved å ikke få sine behov og interesser ivaretatt på en forsvarlig måte gjennom samfunnets ordinære opplæringstilbud. Spesialpedagogen er da en kunnskapsressurs, praktisk aktør og premissgiver for å styrke tiltak for et verdig liv (Befring & Tangen, 2004).

Spesialpedagogen sitter med kunnskaper om hvilke tiltak som blir satt i gang, og personlige evalueringer på tiltakene. Spesialpedagogen arbeider også med fokus på å tilrettelegge mellom skole og elevenes hjem og familier, og vil kunne sitte med kunnskaper om familiens arena.

Miljøarbeideren på mottaksskolen er av somalisk opprinnelse. Han har vært i Norge i 5 år og jobber på skolen. Han har, etter hva kollegaene hans sier, stor tillit blant elevene, og er en person elevene kan henvende seg til. Han kjenner til den somaliske kulturen og utfordringene i overgangen til den norske kulturen og skolesystemet. Han vet noe om hva som rører seg ute i friminuttene, og muligens også noe om relasjonene mellom de somaliske ungdommene og annen ungdom.

3.3 Intervjuene

3.3.1 Informert samtykke og tillatelse fra datatilsynet

Dette undersøkelsesprosjektet fikk tillatelse av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) til å intervju de somaliske ungdommene (se vedlegg nr 6).

I følge reglene skal forskningsprosjekt som krever aktiv deltagelse, ikke settes i gang før man har deltakernes frie og informerte samtykke. Informantene har til enhver tid mulighet til å trekke seg. Dette er basert på respekten for individets selvbestemmelsesrett over eget liv, og til å ha kontroll over de opplysningene som skal deles med andre (Thagaard, 2003). Dette ble informantene informert om i samtykkeerklæringen. De ble også opplyst på en grov skisse over temaene intervjuet kom til å berøre.

Foreldrene til de to elevene som var under 15 år skrev under på at de godkjente intervjuet av deres barn. Brevene ble formidlet gjennom rektor på skolen og jeg fikk først kontakt med elevene etter at godkjenningen var i orden. Den siste eleven var myndig, over 18 år, og godkjente selv å bli intervjuet. De ansatte skrev også under selv (Vedlegg nr 1,2 og 3).

På intervjuet med den eldste eleven ble samtykkeerklæringen skrevet under da han møtte opp til intervjuet. Han var blitt briefet av miljøarbeideren om hva det gikk ut på, men gav uttrykk for at han ikke helt visste hva han gikk til. Han fikk tid til å lese gjennom og skrive under.

3.3.2 Intervjuguiden

I denne masteroppgaven ble et semistrukturert intervju betraktet som best egnet som intervjumetode. Dette var for å få best mulig tilgang på relevant informasjon, og for å få beskrevet problemstillingen. Intervjuguiden kan virke meget strukturert med tanke på at den skulle fungere som semistrukturert. I følge Kvale (1997) skal den semistrukturerte intervjuguiden inneholde en grov skisse over emner, og forslag til spørsmål. De detaljerte spørsmålsstillingene mine fungerte først og fremst som en påminner for meg. Intervjusituasjonen var for meg helt ny, og derfor var faste holdepunkter og spørsmål trygt for å slippe å glemme noe, eller utelate noe viktig.

Intervjuguiden var delt inn i tematiserte områder, med spørsmål til hvert område. Jeg gjorde meg godt kjent med guiden slik at jeg kunne være fleksibel og åpen for forandringer (Kvale, 1997). På denne måten kunne svarene eller historiene som kom frem av informanten følges opp der og da, og samtidig klare å hente inn fokus etterpå.

Innledende spørsmål var, i tråd med Dalen (2004), av en slik art at de skulle få informanten til å føle seg vel og avslappet. Etter hvert ble spørsmålene fokusert mer mot de mest sentrale temaene. Mot slutten av trakten ble det igjen åpnet opp slik at spørsmålene handlet om mer generelle forhold (ibid). Denne slutten er ikke med i intervjuguiden fordi den ble personlig tilpasset i situasjonen.

For å prøve intervjuguiden ble intervjuet utprøvet på en medstudent, og deretter justert.

3.3.3 Lokalisasjon

I hvilken grad det hadde noen betydning at intervjuene foregikk på skolen, er usikkert. For elevene var det praktisk at intervjuet fant sted på skolen. De fikk bruke av sin skoletid, og akkurat dette fungerte positivt i forhold til samarbeidet med elevene. De slapp å bruke noe av sin fritid og ekstra krefter. Dersom et annet sted i byen ble valgt, måtte elevene ha brukt tid på å reise dit og lete etter plassen. Det hadde muligens vært mer nøytralt, men det ble vurdert som

mer usikkert at de ville delta hvis det hadde blitt gjort det på den måten. Det ville kostet dem mer tid og krefter.

Intervju i elevenes hjem var ikke aktuelt. Det ville vært vanskelig å få ro med andre familiemedlemmer tilstede, og det var ikke ønskelig påvirkning for intervjuet. Likevel kunne det å få innblikk i hjemmet bidratt til økt forståelse for foreldre-barn-relasjonen og/eller søskenrelasjonene.

Et kontor på skolen ble brukt til intervjusituasjon ved to anledninger. Da fikk vi ro og fred. De tre andre gangene ble det brukt grupperom. Jeg trodde dette også ville gi fred og ro, men med lite lydtette vegger og dører var støynivået undervurdert. Ved flere anledninger kom det også lærere og andre inn på rommet for å spørre informanten om noe, eller at de ville ha tak i morsmållæreren for å tolke noe. Døren var ikke låst. Som Kvale (1997) sier må intervjueren skape en atmosfære hvor den intervjuede føler seg trygg; trygg nok til å dele sine opplevelser og følelser. I det ene intervjuet, som det i utgangspunktet var noe vanskelig å få kontakt, kan dette ha vært forstyrrende og virket destruktivt. I de andre tilfellene ble kontakten fort gjenopprettet.

3.3.4 Bruk av tolk

Spesialpedagogen er norsk, og var en kjent person for meg. Hun har også vært tilstede under begge møtene jeg har hatt med rektor i forkant av prosjektet. Dette intervjuet ga meg mer selvfølelse for de neste intervjuene, slik at de neste ble utført med mer selvsikkerhet.

Ingen av de ansatte trengte tolk. To av dem var norske, og miljøarbeideren gjør seg godt forstått på norsk. Disse intervjuene ble gjennomført først, slik at jeg gikk inn i intervjuene med tolk litt sterkere og litt mer erfaren som intervjuer.

Det kan være vanskelig å finne en egnet og kvalifisert tolk. Tolken bør være personlig egnet til å være med i intervjusituasjonen. Dette krever andre ferdigheter enn bare språklige ferdigheter. Tolken bør inngi trygghet og tillit hos informantene, slik at det ikke virker hemmende på intervjusituasjonen (Dalen, 2004).

Det at informantene mine ble kontaktet gjennom skolen kan ha gitt elevene en opplevelse av at forskningen representerte skolemyndighetene og at jeg samarbeidet med dem. Tid til å presisere

at informasjon mellom oss var fortrolig, ble prioritert før intervjuet startet. Denne informasjonen var viktig fordi morsmåslærer og miljøarbeider fungerte som tolker. Det ble presisert nøye at disse ikke fikk fortelle de andre eller bruke den informasjonen de fikk til noe som kunne virke mot eleven.

Det var bare de to elevene som gikk på skolen som hadde behov for tolk under intervjuet. Morsmåslærer var tolk ved det første intervjuet. Jeg hadde ingen god opplevelse av å gjøre det på denne måten. Jeg forstod det som at informanten svarte en hel del, mens jeg fikk en forkortet versjon av hva han hadde sagt. Jeg forstod svarene som at morsmåslæreren oversatte til sine egne ord. Dette kan ha påvirket svarene på intervjuene. Han var også læreren til disse ungdommene, så på spørsmål som for eksempel om de noen gang hadde skulket skolen, er det en mulighet for at de har svart til sin fordel, og gitt usanne svar. Han var personlig egnet til å være med, var en trygg person for elevene, men kan fortsatt ha virket hemmende på intervjusituasjonen, fordi han ikke var nøytral. Dette kan være en vanskelig balansegang. Trygghet får man gjerne fra noen man kjenner, men de man kjenner er ikke nødvendigvis nøytrale.

Siden det var dette skolen hadde å tilby, avtalte vi tid og sted også for neste intervju. Det riktige ville være å ta kontakt med tolketjenesten, bruke en vanlig tolk som oversatte ordrett, og som var mest mulig nøytral.

Ved oppmøte for neste intervju kom ikke morsmåslæreren. Han var forsinket. I og med at eleven var forberedt på intervju, ble miljøarbeideren valgt til tolk. Dette påvirket helt sikkert intervjuet. Miljøarbeideren hadde stor tillit blant elevene, og elevene gikk gjerne til han og snakket dersom det var noe de hadde på hjertet. På denne måten forstod jeg det som at elevene ikke hadde så store barrierer for å snakke om seg selv i hans nærvær. Den største utfordringen var likevel å få denne informanten i tale. Det viste seg at hun hadde vært i en diskusjon med skolesystemet, og var skeptisk til at noen skulle intervjuer henne. At intervjuet omhandlet skolesystemet og traff midt i blinken på det hun hadde hatt en diskusjon på, var veldig uheldig. Jeg merket at hun mistenkte at jeg ikke hadde rene hensikter med å være der. Ut ifra bakgrunnsinformasjon kan man konstatere at hun snakket usant ved et par anledninger. Dette gjorde hun muligens fordi hun gjerne ville svare "riktig", og svare det hun trodde gavnet henne selv og undersøkelsen. Muligens trodde hun dette kunne hjelpe henne i saken hun hadde diskutert med skolen.

Det positive med å bruke miljøarbeideren som tolk, er at han allerede var blitt intervjuet. Han visste om temaene, og hva studien handlet om. Han forklarte dette for informanten. Da var det positivt at han kjente henne, og at hun hadde tillit til han. Jeg oppfattet jenta som sjenert, og det kan også være noe av grunnen til at hun svarte med mye ja og nei. Miljøarbeideren prøvde å få henne til å utdype ved flere anledninger, og lyktes i et par tilfeller. I noen tilfeller spurte han med egne ord, og dette gjorde at informanten svarte fyldigere. Han gjorde virkelig en innsats for at hun skulle forstå spørsmålene ordentlig slik at hun kunne svare. Likevel var jenta veldig stille og sjenert, og var ikke lett å få tillit av. Jenta var meget taus, og jeg opplevde da at min egen angst for stillhet kom tydelig fram. Jeg begynte å forklare meg på flere måter, stille spørsmål flere ganger med forskjellig ordlyd, slik at det til slutt ble mest ja og nei spørsmål. Spørsmålene ble fort ledende. På tross av all motgangen i dette intervjuet kom det mye informasjon ut av det. Intervjuet ble spesielt interessant etter at historien bak henne ble fremstilt av rektor i ettertid. Da fikk historien hennes en ny mening.

Bruken av tolk under gjennomføringen av intervjuene har mest sannsynlig virket inn på datainnsamlingen. Kommunikasjon i intervjuet måtte gå igjennom et ekstra ledd, og førte til redusert nærhet til informantene (Dalen, 2004).

3.3.5 Tidsbruk, bruk av båndopptaker og transkribering.

Intervjuenes varighet var beregnet til en time. Det viste seg å være liten tid i de fleste tilfellene. Kun ved to tilfeller holdt intervjuet seg innenfor denne tidsbegrensningen. Jeg var som sagt helt ny i intervjusituasjonen. Det kan være dette som gjorde det vanskelig å hente inn informantene når de snakket seg vekk fra temaet, til tross for en litt vel strukturert semistrukturert intervjuguide. For det første er det vanskelig å si at det de snakker om ikke er relevant. Selv om det blir sagt på en pen måte, kan det såre følelser og bryte noe av tilliten og villigheten til å dele erfaringer. For det andre er det vanskelig å avslutte en samtale, man selv mener er interessant. Når dette skjer er det vanskelig å holde intervjuet innenfor en time. Intervjuet med miljøarbeideren varte i nesten to timer. Likevel opplevde jeg at informantene, med et unntak, tok seg god tid og gjerne kunne prate lenger.

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd. Ingen av informantene motsatte seg dette. Informantene fikk informasjon om at opptakeren kun var et verktøy for intervjueren. Det ble også presisert at når intervjuene var skrevet over i skriftlig form og prosjektet var ferdig, ville de bli slettet.

Ved utskrivningen ble det lagt vekt på å skrive ned alt som ble sagt mest mulig nøyaktig, både informantenes egne ord, samt spørsmålene. Likevel ble transkripsjonene annerledes enn intervjuene i det levende livet. Latter og mimikk forsvinner, og ironi blir skjult.

3.3.6 Andre tanker omkring intervjuene.

De to informantene som var elever på skolen var lite meddelsomme. Hvorvidt dette kommer av språkvansker, bruk av tolk etc er vanskelig å si. Elevenes humør, hvor intervjuet fant sted, tiden vi hadde til rådighet, opplevelsen av å føle seg velkommen, og opplevelsen av trygghet i intervjuet, har vært med på å bestemme hva slags informasjon de delte. Om jeg fikk del i deres personlige sannheter, eller om det de fortalte meg bare var hva de trodde jeg ønsket å høre, kan jeg ikke vite for sikkert. For eksempel gjelder det med jenta som nettopp hadde hatt diskusjoner med skolemyndighetene. Hun så muligens på meg som en autoritet eller representant for skolemyndighetene. Muligens er det derfor hun ikke ville si så mye, og kanskje er det derfor hun svarte usant ved et par anledninger (Kindt, 1998).

3.4 Nærhet og distanse i intervjuene.

Forskerens egne oppfatninger og synspunkter bør oftest holdes utenfor. I et forskningsintervju skal man som intervjuer verken argumentere eller moralisere. En må ha en viss erfaring for å bli en god intervjuer. Det vesentlige er å ha evnen til å lytte, og til å kunne vise en genuin interesse for det informanten forteller. Det handler om å vise anerkjennelse overfor den personen som intervjues (Dalen, 2004).

Miljøarbeider og den eleven som hadde klart ungdomsskolen utfordret intervjusituasjonen i forhold til nærhet og distanse. Miljøarbeideren kunne for eksempel finne på å bytte rollene i

intervjuet (Kvale, 1997). Ved en anledning tok han over intervjurollen, og spurte om høyst private spørsmål. Samtalen ble ganske personlig og gjorde det vanskelig å gjenoppta rollen som intervjuer med det samme. Selv om dette intervjuet sporet av ved et par anledninger, var dette intervjuet svært innholdsrikt. Muligens var nettopp denne nærheten vi fikk, at det ble litt personlig, sunt for intervjuet. Det viser i alle fall til at informanten følte seg trygg nok til å dele sine tanker og følelser.

3.5 Etiske dilemmaer og hensyn

3.5.1 Anonymisering

Det er viktig å reflektere over hvordan man skal formidle informasjon. I de forskningsetiske retningslinjene står det at menneskene som er gjenstand for forskning skal ikke utsettes for økt risiko for skade eller smerte uten deres informerte samtykke. Dette gjelder også psykisk skade (Forskningsetiske komiteer, 2006). Det er ikke alt det er like hyggelig å bringe frem i lyset. Det kan stille skolen eller elevene i dårlig lys. Derfor er anonymisering viktig. Norge er et lite land, og miljøene er små. Enkelt personer og grupper kan identifiseres, bli hengt ut eller bli stemplet. Særlig stor er faren dersom informantene tilhører en synlig minoritet som er tilfellet i dette materialet (Dalen, 2004). Somalierne i Norge er allerede en stigmatisert gruppe- og det vil være uheldig dersom denne undersøkelsen skulle øke denne stigmatiseringen ytterligere. Det er ikke ønskelig at denne oppgaven skal være et ledd i en stigmatiseringsprosess, men avdekke forhold som sier noe om hva som bidrar til mestring.

Anonymiseringen av denne gruppen er vanskelig i og med at oppgaven er gjort på en mottaksskole. Av hensyn til informantene er alle navnene deres byttet ut.

3.5.2 Tilleggsinformasjon

I denne oppgaven har jeg fått tilgang til en del tilleggsinformasjon. Denne er noe vanskelig å håndtere med tanke på anonymisering. Dessuten er det også ”taushetsbelagte” opplysninger jeg har fått tilgang til. Jeg har derfor vurdert om dette bør formidles eller om det kan utelates.

Deler av denne informasjonen er brukt fordi den beskriver et viktig aspekt i forhold til problemstillingen. Personene som har gitt denne informasjonen har fått mulighet til å lese gjennom det ferdigstilte dokumentet, og komme med eventuelle kommentarer. De hadde *en* innvending, som har blitt tatt hensyn til.

3.6 Reliabilitet.

Reliabilitet forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne gjøres på nøyaktig samme måte av andre. I følge Dalen (2004) passer dette dårlig for kvalitativ forskning. Nettopp fordi forskeren selv spiller en stor rolle og fordi datamaterialet kommer frem av samspillet mellom forsker, informant og situasjon.

Gjennom metodekapittelet er det forsøkt å beskrive alle leddene i forskningsprosessen. Beskrivelsen av valgene som er utført, tankene som er tenkt, og handlingene som er gjort er forsøkt beskrevet så nøyaktig som mulig.

Intervjuene ble tatt opp på bånd og ble skrevet ordrett av. Likevel må man regne med noe feilmargen både fordi det var tolk som oversatte, og fordi noe kan ha blitt misforstått.

Misforståelser oppstod flere ganger under intervjuene. Da måtte spørsmålene omformuleres og stilles på nytt. Oppfølging av svar og tanker skjedde i samspillet der og da, hvilket gjør det vanskelig for noen andre å gjøre det nøyaktig på samme måte.

Henvisningsskikk er blitt fulgt. Slik er denne oppgaven blitt en troverdig oppgave, som er gjort etter skikker og regler.

3.7 Analyse av intervjuene

Analysen av empirien, som skal presenteres i kapittel 5, er i en viss forstand mine konstruerte data. Måten jeg har laget intervjuguide på, delt opp i arenaer, med hvilke øyne jeg har lest materialet og hvilken teori jeg har benyttet, vil ha betydning for hvorfor analysen fremstår slik den gjør. Analysen vil også være noe preget av min forforståelse, og min måte og forstå og betrakte omgivelsene på (Thagaard, 2003). I denne delen vil jeg derfor presentere hvordan prosessen med analysen er utført.

Før intervjuene fant sted, hadde jeg laget en intervjuguide. Denne intervjuguiden ble skriblet ned utallige ganger i ulike rekkefølger for at den skulle bli så logisk og sammenhengene som mulig. Dette ble fort rotete og usammenhengende i forhold til temaene. Jeg trengte en struktur. Det var derfor de fire arenaene kom til. Ved hjelp av et distansert men fokusert blikk av veileder, kom vi i samråd frem til at det fremkom ulike "båser" (instanser) som spørsmålene kunne struktureres under. Dette ble de fire arenaene: familie, jevnaldrende, lærer (skolen) og egne drivkrefter. Dette gav intervjuguiden struktur. Samtidig ble det kanskje litt mye struktur i forhold til at den skulle fungere som en semistrukturert guide. Grunnen til at jeg ville ha den slik er begrunnet i kap 3.3.2.

Intervjuene ble først tatt opp på bånd. Deretter ble de transkribert. Transkriberingsprosessen er en viktig prosess, da man blir godt kjent med materialet ved å skrive det selv. Under denne prosessen har analysen allerede begynt. Tankene om hva informantene sier, og hva som ligger bak, bearbeides hele tiden underveis.

Neste trinn i analyseprosessen var kodingen av materialet. Memos i margin og merkelapper i papirene var til hjelp for å se hva historiene egentlig forteller. Memosene var mine tanker omkring fortellingene. Memoser som kom frem flere ganger var for eksempel: drømmen om..., ønske om å være lik, kompetent, informert, kunnskap, her=ghetto, de= vanlige, "sort gutt" = kult, relasjonsbringende osv. De nedtegnede memosene ble siden gjenstand for fortolkning og har hatt stor analytisk verdi (Dalen, 2004). Jeg skal gi et eksempel på dette.

Farax' mørke hud ble sett på som "kult" og de andre barna ville ha kontakt med han, fordi han var den eneste mørke gutten. Dette ga Farax noe; venner. Etter hvert begynner man en refleksjon over hvilke teoretiske innfallsvinkler det er naturlig å trekke inn. Kunnskapen om Bourdieus kapitalbegrep ble videreført til materialet. Den mørke huden ble videre sett på som en kapital

som han kunne bruke til å erverve venner. Ved å se enda nærmere på materialet så jeg at denne kapitalen ga han en mulighet de andre i hans situasjon ikke hadde. Dette var fordi han også hadde en klesstil som ble sett på som ”kul”. Hudfargen i kombinasjon med klesstilen ble sett på som positiv kapital. Ved å lese mer om Bourdieus kapitalbegrep, sosiale felt og makt, ble Farax’ egenskaper klassifisert som symbolsk makt. Dermed har historien til Farax om at han var ”svart”, og at alle ville være venner med han fordi han var den første ”svarte” i klassen, blitt analysert i Bourdieus teori til å betegnes som symbolsk makt.

Senere i materialet kommer det frem at Farax bruker vennene han erverver seg til å erverve seg kunnskaper som hjelper han med skolen. I Bourdieus teori kan man da si at Farax konverterer sosial kapital til kulturell kapital.

Slik har jeg vekslet mellom teori og empiri. Denne prosessen har hele tiden forgått frem og tilbake. Deler av intervjuet er blitt sett ut fra helheten i situasjonen og de andre intervjuene. Videre er de blitt trukket inn og ut av teoretiske innfallsvinkler. Dette er det som kalles den hermeneutiske metoden, der det sentrale er å fortolke elevenes fortellinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes, og sette det inn i en større helhet; teori. Forståelsesprosessen er ikke bare karakterisert ved at historiene forstås utifra helheten, men også omvendt. Denne forståelsesprosessen slutter aldri i følge Dalen (2004).

I denne oppgaven er det i hovedsak brukt tre teoretikere som plattform. Disse har ulike begreper som jeg vil presentere før jeg videre går inn i empirien.

4 TEORI

I analysen vil empirien bli knyttet til teori. Teoretiske begreper som signifikante andre, kapital og økologiske overganger vil bli mye brukt. Disse begrepene vil derfor bli redegjort før vi går videre inn på analysen. Tre teoretikere vil festes til disse begrepene, og danne den teoretiske plattformen; Mead, Bourdieu og Bronfenbrenner.

Mead og Bronfenbrenner er begge psykologer som er opptatte av utvikling. Hvordan menneskene utvikler seg til unike individer, altså identitetsutvikling og sosialiseringprosessen, er sentralt. De er opptatte av risiko og beskyttelse i forhold til tilpasningsprosessene. De ser likevel denne utviklingen fra forskjellige synsvinkler.

Mead er ifølge Aakvaag (2008), en av opphavsteoretikerne til retningen; pragmatisme. Denne retningen bidrar med grunnpilarer til det som innen mikrointeraksjonismen kalles symbolsk interaksjonisme. I denne oppgaven vil den symbolske interaksjonisten i Mead bli brukt ved speilingsteorien. Altså; hvordan menneskene samhandler med hverandre ved hjelp av koder og symboler. Denne språklige, symbolske formidlede meningen muliggjør nemlig menneskelig praksis ifølge denne retningen (ibid). Altså; Mead er opptatt av ansikt- til ansikts-kommunikasjon ved hjelp av koder og symbolikk, og hvordan vi slik utvikler oss gjennom samhandling med andre. Gjennom denne samhandlingen med andre får vi også et bilde av hvem vi selv er. Mead vil derfor i denne oppgaven bidra til å belyse hvordan de somaliske elevene kommuniserer med, samhandler med, og speiler seg i andre mennesker ved hjelp av symboler på en måte som kan virke beskyttende for dem. Denne teorien vil også bli brukt til å belyse hvordan denne samhandlingen kan mislykkes, og derfor utgjøre risiko heller enn beskyttelse.

Bronfenbrenner prøver å sammenfatte *alle* instanser i individets liv, og som påvirker individet, i en helhetlig utviklingsøkologisk systemteori. Han er opptatt av den gjensidige tilpasningen mellom et aktivt, voksende individ, og de foranderlige egenskapene ved nærmiljøene som individet i utvikling lever i. Han er spesielt opptatt av beskyttelse og risiko i økologiske overganger. Altså når man bytter arena. Det er dette aspektet som vil bli brukt til å belyse informantenes beskyttelse og/eller risiko i samspillet mellom de ulike arenaene.

Bourdieu er sosiolog. Slik jeg forstår Aakvaag (2008), er han opptatt av å bryte med både strukturalismen (objektivismen) og mikrointeraksjonismen (subjektivismen (Mead)). Det vil si;

Bourdieu mener at begge retningene er mangelfulle og underspiller hverandres betydning. Bourdieu vil derfor prøve å forene viktige innsikter fra begge disse to retningene. Innen strukturalismen er Bourdieu derfor opptatt av hvordan aktører styres av visse strukturelle maktforhold i samfunnet, mens innen subjektivismen er han opptatt av hvordan kompetente aktører påvirker strukturene, og av hvordan mennesker selv akkumulerer kapital for å besitte makt. Den kompetente aktøren skaper han ved habitusbegrepet. I denne oppgaven vil Bourdieu med sitt kapitalbegrep, sosiale felt, habitus, og makt forklare hvordan individer kan klatre i et hierarki. Det er dette de somaliske ungdommene må gjøre. De må erverve seg eller bruke en form for kapital som gir makt, for å unngå å bli det Wikan klassifiserer som ” den nye norske underklassen” i Norge.

Jeg skal nå redegjøre for de tre sentrale teoretikerne og deres begreper.

4.1 Speilingsteorien og de signifikante andre.

Alle mennesker har en formening om hvem man er, og hvordan man er. Dette bildet hevder Mead vi har fått gjennom sosial kontakt med andre. Vi er i kontinuerlig samspill med andre mennesker som vi lærer av. Mead hevder vi lærer ved å ta imot tilbakemeldinger av andre, og at vi er avhengige av dette for å bli sosialiserte selvreflekterte individer. *George Herbert Mead* (1863- 1931) var amerikansk filosof, sosiolog og psykolog, og betegnes som en av sosialpsykologiens grunnleggere. Han var opptatt av å forstå den gjensidige vekslevirkningen og påvirkningen som skjer mennesker i mellom, og hva det har å si for menneskets selvoppfatning (Mead, 2005). Dette selvbilde har noe å si for hvordan mennesker møter utfordringer, og mestrer hverdagen deres.

I dannelsen av selvbildet, og oppfattelsen av seg selv, observerer vi ikke oss selv direkte, men vi observerer andres reaksjoner på oss selv, ifølge Mead. Vi speiler oss i den andre, lever oss inn i andres ståsted og ser oss selv fra andres synsvinkel. Denne kommunikasjonen skjer ved språk og symboler. Vi lever oss inn i hvordan andre vurderer oss ut ifra hvordan de reagerer på oss. På denne måten lager vi oss en objektiv selvoppfatning. Dette kalles *speilingsteorien* i Meads teori.

De signifikante andre er et annet viktig begrep. Dersom andres vurdering av oss selv skal gjøre noe utslag for selvbildet vårt, må det komme fra en signifikant annen. I denne oppgaven vil lærere, foreldre, venner osv kan være slike signifikante andre (Mead, 2005). Mead mener at vår selvoppfatning er passiv i den forstand at den skapes av de holdningene andre viser overfor oss. Språket er viktig fordi det er det vi taler gjennom, det vi hører oss selv, og bedømmer våre handlinger og ytringer gjennom i forhold til andres reaksjoner. Vi responderer på andre i forhold til hvordan vi ser oss selv, og dette tilpasses kontinuerlig i de ulike sosiale situasjoner vi inngår i. Vi svarer på andre med språk og symboler som tilhører de sosiale situasjonene og gruppene vi inngår i, med en bevissthet vi har bygd opp. Dette setter oss i stand til å oppføre oss på en måte som ansees som passende i situasjonen. Det vil kontinuerlig øke selvbevisstheten når vi beveger oss i forskjellige sosiale felt og miljøer og spiller oss i forskjellige andre mennesker (Bauman & May, 2004). Man vil også opparbeide seg en kunnskap om hvordan det passer og oppføre seg i ulike sosiale situasjoner. Det er dette Mead kaller for sosial intelligens. For de somaliske elevene som har vokst opp i Somalia, vil symbolene og kodene i de norske sosiale situasjonene være nye. Ett symbol som for eksempel er nytt er språket. I tillegg vil nok de fleste regler i skolen også være nye. De må sosialiseres ”på nytt” og lære nye symboler som tilhører de nye sosiale institusjonene. Mye av hva de har lært i Somalia kan selvfølgelig også anvendes, men mye må læres på nytt, siden forskjellene fra det somaliske samfunnet og det norske er så store. For å lære disse kodene blir det da viktig å speile seg i andre som kan symbolene, kodene og reglene. Ved å lære dette vil de lettere kunne hevde seg, for eksempel i skolen, fordi de da får mer innsikt i hva lærerne og medelevene forventer av dem. Da får de mulighet til å modifisere sin atferd deretter. Men, for å lære disse symbolene må de ha sosial kontakt ifølge Mead.

Mead vil bidra til å belyse informantenes samspill med andre mennesker. Hvem elevene speiler seg i, lærer av og hvilken handlingsstrategi dette setter igang. Hvem bidrar slik at elevene får utviklet seg og lært de norske koder og symboler slik at de kan mestre og tilpasse seg hverdagen og skolesystemet?

4.2 Systemer og økologiske overganger.

De tre ytre arenaene i oppgaven er: familie, lærer (skolearena), og jevnalderarena. Alle disse arenaene utarter seg forskjellig og menneskene på de ulike arenaene vil påvirke de somaliske elevene. *Urie Bronfenbrenner* har som utviklingspsykolog, definert utviklingsøkologi som den gjensidige tilpasningen mellom barn i utvikling og miljøet som omgir det. Utviklingsprosessen påvirkes av sosiale relasjoner som oppstår i og mellom de ulike miljøsettinger. Disse miljøsettingene inngår i en enda større sosial sammenheng og vil også være med på å påvirke barnet. Bronfenbrenner deler inn miljøet etter grader av nærhet til barna. Det lille nære og det mer omfattende miljøet henger sammen, og skaper barns oppvekstmiljø gjennom gjensidig påvirkning. Bronfenbrenner er kjent for sine fire system: mikro-, meso-, ekso- og makrosystem. Arenaene i denne oppgaven er nært til barna, og er det Bronfenbrenner kaller mikrosystemer. Dette er utviklingsmiljøet til barna og er der barna gjør sine erfaringer i sine egne roller som for eksempel bror, sønn eller medelev og venn. I et balansert mikrosystem er hendelsene forutsigbare. Barnet vet hva foreldrene misliker og verdsetter, og på denne måten lærer de seg å forstå sosiale årsakssammenhenger (Klefsbeck og Ogden, 2003). Flyttingen fra Somalia til Norge kan forandre balansen i mikrosystemene. Kanskje vil foreldrene forvente noe annet av barna i et fremmed land, enn hva de ville gjort i hjemlandet, og muligens er det andre koder og regler som gjelder i den norske jevnaldergruppa, enn hva de er vant med fra hjemlandet.

Overgangen fra hjemmet til skolen kan by på flere utfordringer og større fare for risiko for somaliske elever, enn for norske elever. De somaliske elevene kan føle at de er på reise mellom Norge og Somalia flere ganger om dagen, der kodene, språket og oppdragelsesverdier spriker. Denne overgangen fra hjem til skole, fra ett mikrosystem til et annet, er det Bronfenbrenner kaller en økologisk overgang. Disse økologiske overgangene finnes det mange av gjennom livet, og i slike faser har ikke barn noen garanti for at de vil bli akseptert, eller for at de vil mestre kompetansekravene i den nye settingen. Ungdommene blir mer sårbare. Dersom foreldre hjelper de inn i den nye settingen, følger de til skolen de første dagene, snakker om skole som noe positivt, og dersom skolen tar i mot barnet på en bra måte, kan man få en myk overgang, og en snakker da om et positivt økologisk skifte. Overgangen blir også enklere dersom språkkode og oppdragelsesnormer ikke viker langt fra hverandre. Deltakelsen i ulike mikrosystemer danner et mesosystem.

Mesosystemet er forholdet mellom mikrosystemene barnet inngår i. Mesosystemets størrelse avhenger av barnets kontaktnett og dets sosiale kompetanse. For de somaliske ungdommene vil dette systemet vanligvis bestå av nettopp hjem, skole og fritidsmiljø. Mesosystemet blir tillagt en nøkkelfunksjon i oppveksten. Kvalitetene i dette systemet representerer utviklingsmuligheter eller risiko. Samarbeid mellom hjem og skole er et slikt mesosystem.

Foreldrenes arbeidssted er et eksempel på eksosystemet. Barnet er ikke i direkte kontakt med det men det påvirker likevel deres utvikling. Det som skjer i disse miljøene, får konsekvenser for barn via personer som barna er avhengige av, eller via institusjoner som de har kontakt med.

Makrosystemet innebærer kultur og religion som barnet vokser opp under og påvirker barnet. (Klefbeck og ogden, 2003)

Eksosystemet og makrosystemet vil ikke få fokus i denne oppgaven.

4.3 Kapital, sosiale felt og makt.

Den franske sosiologen *Pierre Bourdieu* (1930-2002) ansees som en av de fremste sosialteoretikere og samfunnsforskere i Frankrike. Han er opptatt av den skjulte makten i samfunnet som finnes i mennesket og påvirker dets valg. Vi blir styrt av og styrer en makt ved å inneha ulike former for kapital, i følge Bourdieu. Eksistensen av en høyverdig form for kultur blir lagt som grunnlag for denne teorien (Bugge, 2002).

Klassesamfunnet blir fremstilt som et flerdimensjonalt sosialt rom, der det sosiale rom blir konstruert av kapitalbegrepet. Ens teoretiske klasseposisjon i det sosiale rom bestemmes av egenskaper som yrke, utdanning, inntekt, kjønn, alder, fars yrke, bosted og lignende. Disse egenskapene gir ulik form for kapital, og gir makt og styrke til de som besitter den på ulike arenaer. Man blir mer verdsatt av omgivelsene dersom man har mye kapital, og man kan derfor i større grad realisere målsetningene på arenaen.

Kapitalbegrepet er delt i tre; økonomisk, sosial og kulturell kapital. Økonomisk kapital er eiendom, formue og inntekt. Sosial kapital er bekjentskaper og kontakter som man kan spille på for å realisere sine mål. Kulturell kapital er å kjenne til den legitime kultur og vite hva som er godkjent i den, slik at man opptrer ”legitimt”. Utdanning er viktig kapital når det gjelder kulturell

kapital. Alle formene for kapital er ressurser som kan omsettes og veksles på en sosial arena (Larsen, 2002). Det vil si at kapitalen er konvertibel. Menneskene kan på grunnlag av dette bevege seg i det sosiale rom. Penger, som er en økonomisk kapital, kan man bruke til å ta høyere utdanning og dermed øke den kulturelle kapitalen. Kulturell kapital kan også veksles i sosial kapital, det vil si tilgang til visse sosiale kretser som kan gi status og åpne dører for videre investeringer og utbytte av kulturkapitalen. Den rette sosiale kapitalen kan også gi grunnlaget for å kunne tilegne seg den rette kulturelle kapitalen. Den habitusen som folk tilegner seg et eller annet sted i det sosiale rommet, på grunnlag av bestemte mengder økonomisk kapital eller kulturkapital, fører med seg ulike livsstiler og skaper forskjellige former for smak.

Bourdieu hevder også at vår identitet og våre personlighetstrekk er skapt innen andre sosiale livsbetingelser, som vi er født inn i, og ikke er fullstendig fritt valgt. Hvem vi velger å være venner med, hva vi velger å kle oss med, eller hva vi velger å si, skjer instinktivt i kraft av disposisjoner vi har tilegnet oss gjennom vårt sosiale livsløp. Dette kaller Bourdieu habitus, eller kroppsliggjorte sannheter, som vi handler ut i fra (Bugge, 2002).

En høyverdig form for kultur skaper også en "lavverdig" form for kultur. De dominerende samfunnslagene er i stand til å innprente sin form for livsstil som standarden. En livsstil som alle andre livsstiler måles opp mot. Dette foregår innenfor et samfunn (sosialt rom), bare i forskjellige sosiale felt, men i denne oppgaven vil det være to forskjellige kulturer som måles opp mot hverandre: den somaliske og den norske. Dette hierarkiet skaper over- og underordningsforhold i samfunnet. Fordi kulturen er legitim og ansees som den høyverdige, blir dette gjort om til habitus i de underordnede, og derfor vil de godta undertrykkelsen. Dette skjer fordi den undertrykte tar over den dominerendes måter å fortolke virkeligheten på, og derfor undertrykkes (ibid).

Kapitalbegrepet vil i denne oppgaven fokuseres rundt hvordan de somaliske ungdommene øker sin kulturelle kapital i form av utdanning. Hvordan deres allerede eksisterende kapital virker og brukes, samt hvordan de øker den og konverterer den over i andre former. De må, som sagt i ingressen, erverve seg og/eller bruke en form for kapital som gir makt, for å unngå å bli det Wikan klassifiserer som "den nye norske underklassen" i Norge. Bourdieu belyser derfor egenskaper og faktorer i ungdommenes miljø som på ulike måter kan gi elevene en form for makt, som videre virker beskyttende. Samtidig forklarer han hvordan Farax, som den resiliente eleven, klarer å klatre i hierarkiet ved å erverve seg ulike former for kapital/makt og bruke "kapitalkonvertering" på den sosiale arena.

5 DATAPRESENTASJON OG ANALYSE

Dette kapitlet, kapittel 5, er hoveddelen av oppgaven. Her er datapresentasjonen og analysen lagt frem. Kapitlet er delt i fire deler, der hver av delene representerer en av de fire arenaene. Funn av beskyttende faktorer i elevenes liv vil derfor bli presentert i henhold til hvilken arena de tilhører. Hver av de tre første arenaene vil starte med en ingress påfulgt av elevenes egne historier. Disse historiene er skrevet på bakgrunn av intervjuene, og er skrevet så nært elevenes egne ord som mulig. Historiene om de jevnaldrende er delt i to; *perifere* og *nære* jevnaldrende. Den siste arenaen, altså den egne individuelle, vil også starte med en ingress, men i denne delen vil historiene presenteres i hvert underkapittel, og i de fleste tilfellene, bare Farax' historie.

Farax er hovedinformanten i denne undersøkelsen, og hans fortelling vil alltid komme først. Deretter følger Amiira. Abokor er en "statist" hvis historie blir brukt til å avkrefte eller bekrefte andre utsagn. Han vil ha en egen stemme, men er lite i fokus. Hans historie blir fortalt sist i hver del.

Videre vil dataene bli analysert i lys av teoretikerne Mead, Bronfenbrenner og Bourdieus begreper, og belyses ved det foreliggende forskningsfeltet. Teori, forskning og data vil derfor blandes sammen.

5.1 Familiens betydning.

Beskyttelsesfaktorer på familiens arena utgjør det første kapitlet i empirien. På denne arenaen finnes det viktige mennesker i ungdommenes liv. Familien er, ifølge Frønes (2006), primærsosialiseringen vi får fra vi er barn av. Hauge (2007) hevder at sosialiseringen har noe å si for hvordan elevene mestrer skolens krav. Sosialisering refererer til prosessen der barnet utvikler seg som unikt individ, og på samme tid blir en del av sitt samfunn og sin kultur. Hvor man lærer, og hvem man lærer av, er essensielt for ungdommen og deres tilpasning til samfunnet. Den kulturelle generasjonsoverføringen lærer barn primært av foreldrene. Barn- foreldre forholdet

preges av at det er den voksne som lærer bort, mens barnet tar til seg og tilpasser seg etter dem (Frønes, 2006).

Sosialiseringsansvaret i det norske samfunnet er i sterk forandring på grunn av endringer ellers i samfunnet. Vi ser at sosialiseringsansvaret i noen grad er på vei ut av familien og over til, på den ene siden, formelle sosialisatorer som skolen, og på den andre siden uformelle sosialisatorer som massemedia, video og internett. Dette er en prosess som har pågått som en følge av strukturendringer i samfunnet over svært mange år (Hauge, 2007). Likevel hevder Frønes (2006) at familiens sosialiserings- og oppdragelsesfunksjoner slett ikke er svekket i det moderne samfunnet. Til tross for sosialiseringsinstitusjoners økende betydning og de jevnaldrendes betydning for utvikling av basiskompetanse, svekkes ikke familiens posisjon. Tvert om øker betydningen av familiens innsats i et stadig mer betydningsfullt skolesystem. Skole som maratonløp påvirker barnas situasjon og øker foreldrenes betydning i hele skoletiden. Skolen letter ikke på foreldrenes oppgaver, den legger heller økt press på dem, i form av tilretteleggings- og oppfølgingsarbeid. Også med tanke på lekser og videre valg av skole (Frønes, 2006).

Vi skal nå se på informantenes forskjellige historier om familiene.

5.1.1 Informantenes familiehistorier

5.1.1.1 Farax

Pappa jobber som lærer for de som ikke kan så mye norsk. Han har studert forskjellig ting. Mamma er hjemme. Hun går på norskskole, men det er ikke så lett for henne. Hun er blitt så gammel nå, og da er det vanskelig å lære språket. Jeg har lært henne noen norske ord og setninger men hun får det ikke med seg.

Den ene broren min er ett år eldre enn meg. Han gikk sammen med meg her på denne mottaksskolen. Nå går han på videregående. En bror studerer og prøver å komme seg oppover, og den siste har giftet seg og bestemt seg for å stifte familie og greier. En av søstrene mine studerer i Oslo på universitetet. Den andre har giftet seg med en somalisk mann og fått barn.

Broren min og pappa hjalp meg med leksene. Pappa hadde bodd her lenger enn oss, så han kunne litt norsk. Jeg gjorde leksene hjemme i stua, der det satt mange folk. Hvis det var noe jeg lurte på så kunne jeg bare spørre de. Det ble nesten sånn konkurranse for dem. Det gjorde at det ble mye mer gøy å gjøre lekser.

Når jeg fikk bra tilbakemeldinger på prøvene så gikk jeg rett hjem til pappa og skrøt. Da ble jeg veldig glad. Hvis jeg fikk dårlig, så gikk jeg på dass og grein faktisk. Det fikk ikke pappa se. De skjønte det jo etter hvert da. Når jeg satt og snufset på dass.

Når vi kom hit så sa pappa at vi kunne gå den rette eller den gale veien. Jeg har gått på den gale veien og gjort mye jeg angrer på. Han sa at vi kunne bli hva vi ville i Norge, og at man fikk jobb og alt, hvis man gikk den rette veien. Når jeg kom i den vanlige ungdomsskolen fikk jeg feil venner. Jeg visste ikke det da. De var jo hyggelige og greie med meg. Det var bare det at vi gjorde mye vi ikke fikk lov til. Drakk og sånn. I Afrika er det helt utenkelig at en 15-åring drikker! Jeg kunne aldri tro at det kunne skje. Men når jeg kom til Norge så var det vanlig! Jeg kom meg ut derfra da. Pappa begynte å snakke til meg, og sa at livet kunne gå den andre veien. Jeg kom på rett spor da. Fikk meg nye venner.

Pappa sier at du ikke kommer langt uten skole. Greit du lever, men hvis jeg ikke går på skole, så kommer kameraten min til å få seg et bedre liv og bedre utdanning, mens jeg fortsatt ligger nede. Da kan jeg bare misunne dem, og angre.

Pappa har hele tiden passet på meg. Han har spurt meg ut hele tiden. Det kunne bli litt mye mas til tider. Jeg liker ikke at folk maser, men jeg måtte si alt til han. Jeg syns kompisene mine snakker veldig frekt til foreldrene sine. Jeg kunne aldri svart pappa likt som dem. Jeg tror de blir oppdratt annerledes. Jeg er oppdratt mer fra hjertet. Jeg kan tenke meg hvor vondt mamma hadde for å føde meg. Uten henne hadde jeg ikke levd. Hun følger meg opp hele livet til jeg klarer meg selv. Du kan ikke takke foreldrene dine nok. De er liksom tilstede hele tida. Jeg synes mamma er viktigere enn pappa, fordi jeg kom fra mamma.

Jeg har tenkt på det å bli lege og advokat, men det er ikke noe for meg. Vi kan ikke bli det samme alle sammen. Pappa tror at brannmann er lavt/dårlig yrke. Han skjønner ikke hvorfor jeg vil bli det. Men jeg sier at alle må gjøre som man vil. Hvis jeg ville blitt vaskedame så er det det jeg ville blitt da. Det er jeg som kan ta de valgene. Verden fungerer ikke sånn at alle kan bli ingeniører, som pappa vil at jeg skal bli. Jeg hadde lyst til å bli det en stund, men jeg er ikke så god i matte, så da kan jeg ikke det.

3 råd til de neste elevene: Hold deg til skolen så lenge som mulig, ikke glem hvor du kommer fra (Det er viktig synes jeg fordi det er noe med din bakgrunn som gjør at du leser bedre og du er mer motivert da). For hvis du glemmer hvor du kommer fra og all fattigdommen tenker man kanskje bare at man kan leve på sosialen, og mister motivasjonen. Det siste er få deg ordentlige venner. Riktige venner. De tre rådene fikk jeg av faren min, og de har jeg holdt meg til. De har hjulpet meg veldig.

5.1.1.2 Amiira

Jeg bor sammen med 3 brødre, 4 søstre og mamma i en leilighet på utsiden av byen. Pappa bor fortsatt i Somalia og vi vet ikke om han noen gang kommer til Norge. Vi andre kom som familiegjenforening. Det var rart når søsteren min først dro til Norge. Hun dro hit helt alene og begynte på skole, så hun kunne norsk når vi kom. Mamma går på norskskole nå for å lære språket.

Søsteren min har gått på 16-24 gruppa. Jeg har en del lekser i naturfag som hun hjelper meg med. Mamma kan ikke så godt norsk så hun kan ikke hjelpe meg så mye.

Uansett tilbakemelding på tester så viser jeg det hjemme til mamma og søsteren min. Mamma skryter hvis jeg har gjort det bra, og prøver å gi meg råd hvis ikke. Hun vil at jeg skal gjøre det best mulig. Mamma har ingen mening om hva hun vil at jeg skal bli. Det kan jeg velge helt selv. Vi har egentlig aldri snakket om det. Men jeg vil begynne på videregående skole.

Vennene mine er bare to andre utlendinger, men de bor på den andre siden av byen. Ellers er det bare familien min jeg er sammen med.

5.1.1.3 Abokor

Familien min og jeg flyttet først til Etiopia, før pappa dro til Norge. Vi kom etter pappa etter hvert.

Jeg har ni søsken. Broren min er snart 20 år og går på videregående skole. Søsteren min skal også begynne på videregående snart. Pappa jobber her i Norge, men jeg vet ikke med hva. Mamma går på skole for å lære norsk.

Jeg gjør alle leksene mine hjemme. Storebroren min går på vgs og hjelper meg noen ganger. Han er veldig flink faglig. Pappa hjelper også litt til med leksene. Mamma kan ikke så mye norsk, men pappa har vært her i seks år så han kan litt mer. Vi har et eget rom i andre etasje hvor vi kan sitte ved et bord å lese og gjøre lekser.

Jeg ser opp til mamma og pappa, og har lyst til å bli som de. Om ti år så har jeg kone og barn og er ferdig studert ingeniør. Mamma og pappa vil jeg skal bli ingeniør.

5.1.2 Høye ambisjoner, liten forståelse. Drømmekapitalen.

Informantenes historier forteller at samtlige av foreldrene vil at de skal klare seg bra i skolen. To av foreldrene ønsker høy utdanning for sine barn, der ingeniøryrket ser ut til å være høyest ønskelig. Amiras mor har ikke uttalt noen ønsker overfor sin datter om hva hun ønsker at hun skal bli. Hun ønsker likevel at datteren skal klare seg bra i skolen. Alle foreldrene ser derfor til å ha en mening om at skole og utdanning er viktig.

Utdanning er den sentrale komponenten i Bourdieus kulturelle kapital. Kapital er Bourdieus nøkkelbegrep for å konstruere det sosiale rom. Det sosiale rommet er delt i teoretiske klasser, der klassene klassifiseres gjennom kapitalbegrepet. Kapital gir styrke og makt til de individer som

besitter den på ulike arenaer. Gjennom å ha kapital blir man mer verdsatt av omgivelsene, og kan i større grad realisere sine målsetninger på arenaen (Larsen, 2002). Kapital er et verdensomspennende begrep, men hva som er høyest ansett kapital endrer seg med tid og rom. Som utdanningskapital er en akademisk utdanning høyt ansett i vår tid. Ingeniøryrket er en slik utdanning, og det ser det ut til at denne foreldregruppen vet.

I intervjuene med lærerne blir ingeniørstudiet bekreftet som en gjennomgående ambisjon også blant de somaliske ungdommene.

Spesialpedagog:

”Foreldrene ønsker helst at barna skal ha akademiske yrker, men for å få en jobb og være realistisk i så måte, så er det viktig å si noe om de andre yrkene som de både kan tjene penger på og trives i. Men å ha et mål om at alle skal bli lege, advokat eller ingeniør, det er svært urealistisk, selv for etnisk norsk ungdom. Så vi jobber mye med å forstå skolesystemet, forstå karaktersetning og forstå hva som skal til for å oppnå slike mål. Alle har drømmer for sine barn.”

Kileng (2007) har funnet noe av det samme i sitt materiale. Hun sier at både de somaliske foreldrene og elevene daglig blir konfrontert med det norske utdanningsfunnet. Foreldrene fanger opp signaler om hvilke utdanningsveier som er mest attraktive, og som gir høyest kapital i Norge. Hva som kanskje ikke i så stor grad fanges opp i foreldregruppen, er hvor mye som skal til for å oppnå denne kapitalen og en høyere akademisk utdanning. I Fangens (2008), som i dette materialet, er det mye som tyder på at de somaliske foreldrene ikke er realistiske i forhold til hva som er mulig å oppnå for deres barn. De foreldrene Fangen har snakket med viser mangel på forståelse av skolevesenet fordi de tror at barna kan bli hva de vil, bare de holder seg i skolen. Når barna kommer seg inn i videregående skole tror foreldrene valgfri yrkesfremtid er sikret. Muligens er det derfor Amiira også selv ønsker å gå i videregående. Hun vet ikke hva hun vil bli, men hun vet hun vil gå i videregående skole. Videregående skole er da assosiert med en vellykket og god fremtid.

Sosiologen Bakken (2003) har undersøkt minoritetsspråklige ungdom i skolen, og sosial utjevning i skolen basert på elevenes sosiale bakgrunn. Han har hatt fokus på hvilke faktorer som kan påvirke skoleprestasjonene. Nova rapporten hans viser til flere undersøkelser, blant annet Ung i Norge (1992) og Phil (1998) som bekrefter at minoritetsspråklig ungdom har høy motivasjon for høy utdanning. Mange gav uttrykk for ønske og drømmer om prestisjefylte yrker. Samtidig hadde de minoritetsspråklige elevene like store forventninger til å klare og

gjennomføre det, som de norske ungdommene (Bakken, 2003). Uttalelsene fra Abokor om at han om ti år er ferdig utdannet ingeniør, viser også at han har forventninger om å klare ingeniørstudiet.

En forklaring Bakkens rapport viser til er at ungdommene selv og deres foreldre gjennomgående har vokst opp under dårlig materielle kår, og derfor ønsker seg forutsigbarhet og økonomisk trygghet. De som vokser opp i tryggere omgivelser, og som har tro på at de vil klare seg uansett, vil kunne ta mindre hensyn til økonomi i sine planer og derfor satse på yrker med større mulighet til å realisere sine egne interesser (ibid).

Historiene i dette materialet viser at Abokor forsøker å nå dette målet om en akademisk utdanning, mens Farax motsetter seg det. Farax ser at han ikke er god nok i matte til å fullføre det, så derfor velger han et yrke han har mulighet til å mestre og trives i. Dette viser at han har forstått en del av skolesystemet, og har et realistisk mål, som videre gjør målet lettere å oppnå. Faren hans tror brannmann er et dårlig yrke, men Farax er bestemt på at han vil ha et yrke som han vil trives i, og mestre. Dette er bra for utviklingen og motivasjonen til Farax. Barn som ensidig tilpasser seg foreldrenes forventninger og krav, mistrives lett, og kompetanseutviklingen kan hemmes (Klefsbeck & Ogden, 2003). Derfor er det viktig å ha egne mål for egne ønsker. Det er mer interessant og gir mer motivasjon å jobbe mot noe man har lyst til, enn å møte motgang på noe man egentlig ikke har lyst til. Ved å realisere egne ønsker og interesser, øker man ikke bare motivasjonen til å jobbe, men man øker også mulighetene for å fullføre. Likevel er det kanskje denne forståelsen som er vanskelig å erverve seg. De fleste har ønsker om å være best, og i toppsjiktet i klassehierarkiet. Alle de tre informantene har sterk tro på seg selv. De to på ungdomsskolen hadde også tro på at de skulle kunne klare seg i vanlig skole nå, på tross av stor språkbarriere. Abokor mener også at han er ingeniør om ti år. Denne troen kan virke beskyttende for ungdommene. Forventninger om å fullføre kan fordre økt arbeidsintensitet for å innfri forventningene.

Fangen (2008) viser til at selv om de aller fleste foreldre ser ut til å motivere barna sine til å arbeide for en høyere utdanning, har de fleste ungdommene skoleprestasjoner under gjennomsnittet. Det generelt lave prestasjonsnivået må delvis forklares ut fra generelle minoritetsforhold, der språk kan være en vesentlig barriere. Samtidig er det grunn til å tro at det lave utdanningsnivået hos foreldregenerasjonen spiller en viktig rolle (Krange & Øia, 2005). Det forholdsvis store spriket mellom foreldre og barns ambisjoner og faktiske skoleprestasjoner, kan tyde på at foreldrene ikke fullt ut forstår de utfordringene disse ungdommene møter. Mange av

foreldrene mangler selv sosial, økonomisk og kulturell kapital, og det er derfor ikke lett å se kravene ungdommene blir stilt ovenfor. Likevel ser det generelt ut til at foreldrene følger godt med på hva ungdommene driver med på fritida og ønsker at de skal klare seg i skolen, men de har ikke ressurser til å hjelpe dem med selve skolearbeidet (Engebrigtsen, Bakken, & Fuglerud, 2004).

I guttenes historier i dette materialet, kommer det tydelig frem at foreldrene motiverer for høyere utdanning. Denne motivasjonen er viktig, selv om ambisjonene kanskje er for høye.

Ambisjonene bidrar likevel til at ungdommene jobber hardt i skolen, og vanskeligere gir opp. Internasjonal forskning viser at høye forventninger til elevene er en avgjørende forutsetning for at barn og unge faktisk lærer (St. meld. 16 (2006-2007)(se også kap. 5.4.4). Høye forventninger fra foreldre gir lyst til å innfri. Alle ungdommene har tro på at de vil klare det. Dette er i tråd med Bakkens rapport (Bakken, 2003). Forskningen viser det positive ved å ha et mål å strekke seg mot, og at det ikke hjelper noen å bli stemplet som uflinke. Diskusjonen her blir hvorvidt ambisjoner og mål korrelerer med realiteten og mestringspotensialet. Forholdet mellom realitet og ambisjoner kan være vanskelig. Dersom alle tror de kan bli ingeniører, vil de bli svært skuffet den dagen de finner ut at de ikke har mestringspotensialer til å bli det. Det er derfor viktig å vite at det er andre veier å gå, som også gir et fullverdig liv, selv om det ikke innebærer en akademisk utdanning.

Videre kan det spille en rolle at foreldrene og elevene spiller på samme lag og mot samme resultat. Ikke bare i skolen men også i samfunnet for øvrig. Altså at de jobber sammen mot et felles prosjekt i landet.

5.1.3 Felles prosjekt

Portes og Rumbaut (2001, sitert i Engebrigtsen et al., 2004) betrakter spørsmålet om hvorvidt foreldre og barn spiller på lag som sentralt for den vanskelige prosessen det er for innvandrere å tilpasse seg det nye samfunnet. I en situasjon hvor familien utsettes for store forandringer på relativt kort tid blir det avgjørende for utfallet i hvilken grad foreldrene greier å opprettholde autoritet, og samtidig støtte sine barn i deres tilpasningsprosess. Med dette understrekes en fare ved selve migrasjonssituasjonen, nemlig at foreldre og barn skaper seg grunnleggende

forskjellige prosjekter, der barna utvikler preferanser for Norges kultur og verdier, mens foreldrene først og fremst identifiserer seg med verdier og kultur de selv har vokst opp med i Somalia. Det er dermed en risiko for at barna mister tilgangen til foreldrene som en viktig ressurs for sin tilpasning i skolesystemet, og Norge som samfunn. Samtidig kan foreldrene få en følelse av sakte, men sikkert, å miste foreldreautoriteten (Engebrigtsen et al., 2004). Derimot, når barn og foreldre har sammenfallende integrasjonsprosjekter, der foreldrenes sosiale og kulturelle ressurser blir brukt i tilpasningsprosessen i det nye samfunnet, snakker Portes og Rumbaut om selektiv akkulturasjon. Selektiv akkulturasjon innebærer en tilpasning der man forener kulturelle verdier og praksiser i majoritetsamfunnet på en måte som fremmer sosial mobilitet. En slik tilpasning forutsetter, ifølge forfatterne, at generasjonene har felles verdier og felles mål for utforming av livet i en minoritetskontekst (ibid).

Amiira og hennes mor har ingen planer for fremtiden. Hennes far er fortsatt i Somalia og fremtiden rundt han er usikker. Det eneste Amiira vet er at hun vil jobbe, men hun vet ikke med hva. Moren kommer heller ikke med noen meninger om dette, noe som muligens kan vise til at hun ikke har kunnskaper om mulighetene hun har. Amiira har derfor ingen langsiktige mål å jobbe mot, bortsett fra at hun har et ønske om å begynne på videregående skole.

Farax derimot forteller om selektiv akkulturasjon. Hans far og han har felles mål om en god utdanning og et permanent liv i Norge. De er ikke helt enige om hvilken utdanning Farax skal ta, men de er enig i at han skal ha en jobb han kan ha i Norge i fremtiden. De prøver å tilpasse seg så godt som mulig. Farax' far samarbeider med Farax. Han gir råd på veien, noe han kan gjøre fordi han har vært i Norge lenge, og skaffet seg kompetanse i form av norsk sosial og kulturell kapital på ulike områder i samfunnet. Han viderefører sin egen kulturelle bakgrunn, men tilpasser denne med det norske slik at det er forenlig med god tilpasning for sønnen. Faren til Farax råder han blant annet til å bytte venner når han går sammen med ungdom som drikker. I ettertid ser Farax at dette var en lur investering. Rådet gir dermed faren autoritet fordi det han sier er adekvat og gir avkastning i virkeligheten Farax lever i. Farax sier at det å skaffe seg riktige venner er et av de tre viktigste rådene han har fått for å komme igjennom skolen, fordi disse vennene har hjulpet han masse. Alkohol kan sies å være en del av en ungdomskultur i Norge. Dette er det, ifølge Farax, ikke i Somalia. Han sier det er helt utenkelig for en 15-åring i Afrika, men her i Norge bruker nesten alle ungdommene alkohol. De "usunne" sidene av ungdomskulturene blir også en del av jevnalderssosialiseringen. Alkohol er, ifølge muslimsk

levemåte, ikke akseptert slik som i den norske kulturen, men ungdommene lærer av hverandre på tvers av kulturer. Derfor må levemåtene tilpasses hverandre, noe Farax får hjelp til av sin far.

Farax' far velger selektivt kulturelle verdier, og sier klart hva han mener sønnen hans skal velge. Han forteller om den rette og gale veien som Farax kan velge å gå. Dette tyder på at han har laget seg en mening om hva som er riktig å gjøre i migrasjonslandet. Han viderefører det gode i den somaliske kulturen, samtidig som han tilpasser det med det gode i den norske. Han viser hva han ønsker for Farax, men lar Farax også gjøre egne valg. For å kunne gjøre dette og plassere investeringene på rett sted, bør han kjenne til en del koder. Han må være *kompetent* på kodene i det norske samfunnet. Faren har også utdanning fra Somalia og jobb i Norge. Utdannelsen og jobben hans er en form for kulturell kapital som øker hans sosiale kapital. Ved å delta i samfunnet på arbeidsmarkedet kommer han i kontakt med andre nordmenn som han lærer av. Ved å se og høre hvordan andre lever og velger, kan han øke sin kunnskap om hvor det er lurt å plassere investeringer dersom man skal få best mulig avkastning (i form av god tilpasning, integrering og utdanning). Hans kunnskap og viten om samfunnet og skolesystemet, øker hans autoritet og kulturelle kompetanse, og hans meninger er mer verdifulle enn dersom han ikke hadde noe kunnskap om det. Han skjønner skolesystemet, og dette kan bidra til å redusere gapet mellom hjem og skole.

Alle mennesker handler og reflekterer, men de har ulik evne til det. Å handle er noe som forutsetter planlegging, fortolkning, refleksjon og kunnskap. Noen foreldre kan mer enn andre, noen er mer reflekterte og skjønner mer av det som skjer rundt dem. De er rett og slett mer kompetente (Frønes, 2006). Faren til Farax' kunnskap om det norske samfunnet gjør han til en kompetent signifikant annen. Det skal jeg komme videre inn på i neste kapittel.

5.1.4 En kompetent signifikant annen.

Sosialpsykologen Georg Herbert Mead innførte begrepet "de signifikante andre", eller "den generaliserte andre". Han mente at ved å speile seg i andres reaksjoner på en selv, får man en selvbevissthet på hvordan man virker overfor andre. Når en person gjør en handling, registreres denne av andre personer som vurderer det den andre sier eller gjør. Deretter vil denne personen gi en tilbakemelding ved kroppsspråk og/eller språk. Den som handler vil oppfatte denne

tilbakemeldingen og gjøre seg opp en mening om hvordan en selv oppfattes av andre. For at tilbakemeldingene skal ha noen betydning for selvbildene og vurderinger av handlingene våre, må reaksjonene komme fra noen som betyr noe for oss; nemlig ”signifikante andre” (Mead, 2005). Ved barneårene er foreldrene de mest ansette signifikante andre. Men dette forandrer seg gjennom årene, og i ungdomsårene hevder Frønes (2006) at det er de jevnaldrende som tar over rollen som de mest betydningsfulle. Likevel er foreldre også signifikante, men ifølge Frønes, ikke like betydningsfulle.

Ved å lagre erfaringer fra flere slike reaksjoner i ulike situasjoner, vil man skape seg en bevissthet på hvordan det passer seg å handle i ulike situasjoner. Ved å ta lærdom av disse erfaringene øker man sin sosiale intelligens (Mead, 2005). På denne bakgrunn kan vi skjønne at hele vårt reaksjonssett, våre handlinger og hele vår personlighet hele tiden blir evaluert og sanksjonert. Resultatet formidles tilbake gjennom nettverksprosesser, av de Mead kaller for «signifikante andre», som svarer til de vi har kalt det primære sosiale nettverket. Med økende modenhet vil man også kunne vurdere seg selv gjennom en generell referanseramme, det Mead kaller «den generaliserte annen» som representeres av ”folk flest” (Frønes, 2006).

De signifikante andre kan være flere forskjellige personer til samme tid. Lærere, venner og foreldre er gjerne personer hvis mening om en betyr noe. De representerer forskjellige instanser og er med på å forme ulike koder for oppførsel i ulike settinger. Dette kan da bidra til å øke den sosiale intelligensen. De signifikante andre opptrer ikke bare som personer, de representerer også kultur og forståelsesformer (ibid).

Foreldrene er for ungdommene en signifikant annen som gir tilbakemeldinger på handlingene de foretar seg. Siden de signifikante andre representerer kultur og forståelsesformer, er det viktig at foreldrene til de somaliske barna kjenner den kulturen de lever i. Dersom foreldrene er dårlig orientert om det norske samfunnet, er det ikke sikkert at alle de råd som blir gitt barnet er funksjonelle i den nåværende situasjonen, og det blir vanskeligere å fungere som rettleidere i den nye virkeligheten (Hauge, 2007). Mange av Somalias forståelsesmåter kan i mange tilfeller brukes i Norge, men i flere settinger er forståelsesmåtene fra andre land irrelevante i Norge, kanskje spesielt i forhold til skole, der gapet er enormt. Dette viser historien om Amiira som legger seg hjemme og nekter å gå på skolen (se kap 3.2.1.2). Morens reaksjon blir oppfattet av Amiira. Å ikke reagere er også en reaksjon. Amiira kan da tro det er helt normalt å reagere på denne måten fordi handlingen ikke får noen sanksjoner fra moren.

Farax' valg av å skifte venner, fordi faren gir negativ tilbakemelding på dette, viser at farens meninger er betydningsfulle for han. Farax oppdager også senere at dette var et smart råd. For Amiira vil det kanskje være noe annerledes. Morens reaksjoner, råd og veiledning er ikke relevant i forhold til de regler og krav som er gjeldende i det norske skolesystemet. Det betyr at Amiira til en viss grad kan miste sin mor som ressurs og veileder.

Hennes mest kompetente signifikante annen i familien, når det gjelder sosialiseringen til det norske samfunn og skolesystem, kan derfor være søsteren hennes. Hun har vært i landet lenger, kan språket, og har tilegnet seg noe kulturell kapital. Hun er dermed mer kompetent til å gi råd og veiledning til søsteren sin, enn hva moren er. Wikan (1995) reagerer sterkt på denne morsrollen.

Wikan har mange år bak seg med feltarbeid i Kairo. Dette har gjort at hun har lært hvor viktig morsrollen er i muslimske hjem. Hun hevder at dersom muslimene vil ta islam på alvor, må de innse at mor må på banen. Mor må ikke ut i yrkeslivet nødvendigvis, men hun må komme i en posisjon hvor hun kan forvalte sitt ansvar overfor barna. Wikan tar et oppgjør med synet på innvandrere som produkt av kultur, og mener at det norske samfunnets måte å "hjelp" innvandrerne på, heller skaper hjelpsløshet. Fordi de somaliske mødrene ikke skjønner hvordan samfunnet er bygd opp, tar de imot all hjelpen de kan få, og øker derfor ikke deres egen kompetanse. Det norske samfunnet må stille krav til mødrene, sier hun. Mor må lære norsk og kunne finne fram og bli kjent med samfunnet hun skal oppdra barna i. I muslimske land er det mor som går til lege og skolemøter osv med barna. Faren er patriarkalsk og har en viss distanse til dem, som gjør at han vanskelig kan være den omsorgsfulle faren. Rollefordelingen i familien gjør at også kvinnen må på banen når de kommer til Norge. De skal kunne rettlede og hjelpe sine barn. Dersom de er samfunnsmessig og kulturelt inkompetente, kan de ikke klare denne rollen. Skal mor kunne fungere for sine barn her slik hun gjør i hjemlandet, så trenger hun kjennskap til den verden og den virkelighet barna lever i. Hvis muslimer i Norge opererer ut fra andre forutsetninger og nedprioriterer slik kompetanse, trekker Wikan den konklusjonen at de ikke forstår sine barns beste. Det er da hun mener vår "nye underklasse", somalierne, vil reproducere seg selv (ibid).

Wikan hevder videre at kvinnen er i en avmaktsposisjon som forsterker mannens posisjon. For snart har mannen tatt over alle kvinnens oppgaver i det offentlige liv, mens hun er blitt en stakkar hvis selvrespekt fortsetter å dale ettersom hun ikke får brukt sine ressurser, og ettersom barna mister respekten for en mor som ikke duger i deres verden. I tillegg har hun mistet de

tradisjonelle, strukturelle beskrankninger på mannens maktutøvelse, sitt nettverk av slektninger og andre, venninner og naboer som kan intervensere og beskytte henne når ting går galt, og hennes avmaktsposisjon blir desto mer fremtredende. Far kan ikke fylle mors posisjon, for han skal innta en opphøyd og respektert posisjon som skaper distanse til barna, den er preget av formalitet og fryktsom respekt. Med andre ord: muslimske fedre, spesielt tradisjonelle muslimske fedre, er i en strukturell posisjon vis a vis sine barn som gjør dem uskikket til å være oppdragere. Wikan sier hun har enda til gode å se en eneste familie hvor ikke mor er selve personifiseringen av kjærlighet og tillit- hvilket betyr at hun er i en helt annen strukturell posisjon til å være sine barns veivisere og fortrolige (ibid).

Wikans funn går igjen i dette materialet. Ingen av mødrene er kompetente i det norske samfunn og funksjonelle kompetente signifikante andre. Men, det betyr ikke at de ikke er en trygg kilde til kjærlighet i hjemmet. Farax sier klart at mor er viktigere enn far, fordi han kommer fra mor og hun alltid er der og stiller opp. Han sier han har blitt oppdratt mer fra hjertet. Likevel sier han også at hun skjønner ingenting, og klarer ikke lære noe fordi hun er blitt så gammel. Det er han som prøver å lære henne et par ting. Hun er en viktig kilde til kjærlighet, kan gi ros og oppmuntring, men ingen veileder som kan hjelpe barna å finne veien eller gi investeringsråd i skolesystemet og det norske samfunnet.

Kompetente mødre oppfostrer kompetente barn sier Sommerschild (Sommerschild, 1998). Farax ser ut til å klare seg bra i det norske skolesystemet, uten samfunnsveiledning av sin mor. Dette kan være fordi far kjenner til samfunnet og tilpasser den somaliske kulturen til den norske. Da kan også kompetente fedre oppfostre kompetente barn. Han er ikke den tradisjonelle patriarkalske overhodet som gjør han "uskikket" til å være oppdrager. Han tar rollen som oppdrager alvorlig og tilpasser oppdragelsen til det norske samfunnet. Dette er uunværlig ifølge Farax. Hans far deltar i sønnens liv og kommer med kompetente innspill. Ved at hans far har gjort seg kjent med samfunnet, og viderefører denne kunnskapen til sin sønn, er han en ressurs som hjelper sønnen når han beveger seg i de økologiske overgangene, og gjør dem positive. De økologiske overgangene er et begrep av utviklingspsykologen Bronfenbrenner. At disse overgangene blir positive er viktige for ungdommene.

5.1.5 Kompetent families betydning for positive økologiske overganger.

Bronfenbrenner deler inn miljøet rundt individene etter grader av nærhet til det. Det lille nære og det mer omfattende miljøet henger sammen, og skaper barns oppvekstmiljø gjennom gjensidig påvirkning. Bronfenbrenner er kjent for sine fire system: mikro-, meso-, ekso-, og makrosystem.

Mikrosystemet er det nærmeste systemet rundt barna og utviklingsmiljøet rundt barna. Det er der de gjør sine erfaringer i sine egne roller som for eksempel bror eller medelev og lignende. I et balansert mikrosystem er hendelsene forutsigbare. Barnet vet hva foreldrene misliker og verdsetter, og på denne måten lærer de seg å forstå sosiale årsakssammenhenger. Mesosystemet er forholdet mellom mikrosystemene barnet inngår i. Mesosystemets størrelse avhenger av barnets kontaktnett og dets sosiale kompetanse. Vanligvis for barn i skolealder består dette systemet av forbindelsen mellom hjem, skole og fritidsmiljø. Mesosystemet blir tillagt en nøkkelfunksjon i oppveksten. Kvalitetene i dette systemet representerer utviklingsmuligheter eller risiko. Samarbeid mellom hjem og skole er et slikt mesosystem som påvirker elevenes skolehverdag.

Økologiske overganger bruker Bronfenbrenner som begrep på å gå ut av ett mikrosystem og inn i et annet. Denne bevegelsen, for eksempel fra hjem til skole, danner et mesosystem. Disse økologiske overgangene finnes det en mange av gjennom livet, og i slike faser har ikke barn noen garanti for at de vil bli akseptert, eller at de vil mestre kompetansekravene i den nye settingen. De blir mer sårbare. Dersom foreldre hjelper de inn i den nye settingen, følger de til skolen de første dagene, snakker om skole som noe positivt og skolen tar i mot barnet på en bra måte, kan man få en myk overgang og en snakker da om et positivt økologisk skifte. Overgangen blir også enklere dersom språkkode og oppdragelsesnormer ikke viker langt fra hverandre (Klefbeck & Ogden, 2003).

En økologisk overgang finner sted hver dag for alle elever. De går fra hjemmet og til skolen. Denne overgangen blir mykere og mykere etter hvert som man vet hva som møter en, men likevel vil denne overgangen være større for somaliere enn for nordmenn. Mange somaliere lever i et hjem som har lite kunnskap om det norske skolesystemet. Forståelsesmåtene er annerledes, språket er annerledes og oppdragelsen er ofte annerledes. Med mindre det finnes brobyggere i denne fasen, vil den økologiske overgangen hver dag kunne utgjøre en reise mellom Somalia og

Norge, og videre utgjøre en risiko for ungdommene, fordi de skal forholde seg til to vidt forskjellige verdener.

For å gjøre overgangen fra et mikrosystem til et annet så lite risikofylt som mulig følger Farax' far med på hva han gjør. Farax forteller at faren spør mye. Han spør om hva han driver med, han hjelper han med lekser, han bryr seg med hvem han er venner med, er med på møter på skolen, spør og graver, sier at han trenger skole osv. Farax forteller at det kan bli litt mye mas til tider, men at han føler han må svare sin far. Ved å delta i det norske samfunnet, ved å jobbe i det og tilpasse seg selv til det, hjelper han Farax over i andre settinger. Han gir råd og veiledning slik at de økologiske overgangene ikke blir for store og får et negativt utfall. Han er interessert i at sønnen skal få mest mulig ut av skolen og komme seg frem i det norske samfunnet, og de har felles interesser av at overgangene skal innebære minst mulig risiko. Faren hjelper med å ta litt av Norge inn i hjemmet, og blir med ut i "Norge". Slik bidrar han til at kontrastene ikke blir altfor store og utgjør for stor risiko. Denne formen for redusering av risiko virker beskyttende. Farax kan få en økt mestringsfølelse, som videre fører til økt motivasjon og forebygging i forhold til marginalisering. Farax har også søsken som er videre i et utdanningsløp i Norge, som kan bidra til å forklare og veilede han. Han forteller blant annet om broren som har hjulpet han med leksene sammen med faren. Det vil si at han har flere brobyggere å dra nytte av i hjemmet, fordi det er flere i hjemmet som kjenner virkeligheten han tilpasser seg til og lever i.

Amiira forteller også om en eldre søster som studerer. Hun har vært i Norge lengre enn resten av familien. Når Amiira har gjort det bra på en prøve går hun hjem og viser til moren *og søsteren*. Dette kan vise til at den eldre søsteren er i stand til å gi rettferdig kritikk og ros, fordi hun har kjennskap til hva som kreves, hva som er bra og ikke i skolesystemet. Hvilken rolle søsteren spiller i hjemmet, og om hun kan være en kompetent aktør som hjelper Amiira, kommer dessverre ikke frem av historien.

Amiiras ønske om å være med lillesøsteren inn i vanlig skole, kan sees på som en klamring til å ikke gå en økologisk overgang der hun blir spesielt sårbar. Faktumet at hun går på skolen sammen med søsteren, er i seg selv med på å skape mykere økologiske overganger fordi de begge kjenner den virkeligheten de står i, både hjemme og på skolen. Dersom søsteren begynner på vanlig skole og Amiira må begynne på en skole der hun ikke kjenner noen, vil hun bli sårbar alene. Amiira har et lite kontaktnett. Hun har to venninner på mottakskolen og familien, ingen andre. Hun er ikke interessert i å gjøre noe på fritiden heller. Om dette er tegn på at Amiira har dårlig kontaktevne, eller om det er et resultat av muslimske jenters oppdragelse i hjemmet, er

uvisst. Likevel gjør det Amiira spesielt utsatt og sårbar i noen situasjoner og fordrer negative strategier, som fravær, for å motsette seg risikofylte økologiske overganger (Overland, 2007).

Faren til Farax virker her med sin oppfølging og veiledning, som en beskyttende faktor mot eksklusjon, marginalisering og frafall fra samfunnets institusjoner. Amiiras mor ser ut til å bidra til risiko. Dette kan være et svar på foreldrenes kompetanse på skolesystemet, og derfor deres sans for investeringer.

5.1.6 Investeringer.

Farax' og Abokors fedre har høye investeringsplaner for dem, akkurat som de fleste foreldre har for sine barn. De har anskaffet seg kunnskap om noen yrker og har lært hva som gir avkastning og kapital i Norge. På bakgrunn av disse kunnskapene prøver de å påvirke guttenes investeringer.

Bourdieu hevder at de elevene som er født på riktige steder har fått en skjerpet sans for plasseringer fra familiene sine, og også de eksemplene og rådene de trenger om de er usikre. Dette er lagret som kroppsliggjorte sannheter, som Bourdieu kaller habitus. Samfunnet man har vokst opp i, hvilken jobb foreldrene har, og hvilke ulike former for kapitalstørrelser og former man har vokst opp under etc påvirker denne habitusen. Habitusen gjør menneskene i stand til å plassere sine investeringer på det rette tidspunktet og det rette stedet, det vil si på de rette linjene, de rette skolene, de rette avdelingene osv fordi "de bare vet" det. Og motsatt er de fra de mest ressursvake familiene, og særlig barn av innvandrere, ofte fullstendig overlatt til seg selv, helt fra barneskolens slutt, og de er derfor nødt til å finne sin vei i et stadig mer komplekst univers, enten ved å følge tilfeldighetene eller ved å følge skolens befalinger, og slik dømmes de til å plassere en kulturell kapital som forblir svært redusert, på en meningsløs eller dårlig timet måte (Bourdieu, 1996).

Fedrene ytrer sine investeringsønsker til sine sønner. Farax er ikke enig i farens investeringsforslag. Som nevnt tidligere har muligens ikke de somaliske foreldrene helt klart å fange opp hvor mye jobb det er å nå de akademiske yrkene. Dette kan sees på som et resultat av

at foreldrene ikke har vokst opp i Norge og har den iboende habitusen. De vet ikke hva som kreves av studentene fordi de selv ikke har kjent skolekravene på kroppen. De fleste norske foreldre har også ambisjoner og drømmer for sine barn. Mange norske foreldre ønsker også akademiske yrker for sine, selv om det heller ikke er alle norske ungdommer som har lyst til eller evner til å komme dit. Det de norske foreldrene kanskje har mer av enn de somaliske, er kunnskaper om alternative yrker og studier, og muligheter til å veilede barna sine denne veien. Dette har foreldrene og samfunnet bygd opp gjennom livet til barna, og derfor har også barna denne kunnskapen inneliggende, som deres habitus. De norske barna kan derfor sies å ha større grunnlag til å investere sin kapital.

Det disse somaliske foreldrene muligens ser, er *resultatene* av utdanningskapital, og det er det de ønsker for sine barn. Selv om det er et godt råd, er det ikke sikkert det er helt rett investering av tid og kapital for ungdommene. Hadde Farax fulgt sine fars ønsker, kunne det bidratt til meningsløse investeringer. Farax har erfaringer med at matte er vanskelig, og han vet han må være god i matematikk for å bli ingeniør. Hadde han ikke hatt denne kunnskapen, kunne det bidratt til at han feilplasserte investeringene, ved for eksempel å søke på ingeniørstudiet. Det kan videre føre til en kapital som forblir redusert og meningsløs, dersom han ikke skulle klare det. Derfor har han modifisert investeringene etter egne evner og mestringspotensial. Dette gjør at han lettere kan nå målene sine og føle mestring (Sommerschild, 1998). I stedet for å møte motgang på motgang for så å gi opp noe han i utgangspunktet ikke hadde mestringspotensialer til, og aldri burde ha begynt på.

Amiira har egentlig to dårlige investeringsmuligheter; 16-24 gruppa, eller å stå på sitt for å komme inn i vanlig ungdomsskole. Hun velger det siste, med fravær som strategi. Det at hennes mor støtter henne i denne investeringen, forteller om morens sans for nettopp investeringer. Likevel kan det diskuteres hva som fremmer mestring av skolen og forebygger frafall i denne historien. På 16-24 gruppa vil Amiira få et bedre norskspråklig grunnlag for å mestre deltakelsen i undervisningen på videregående skole. Dette vil forebygge risikoen for dårlige karakterer og videre frafall i skolesystemet. Altså vil det virke forebyggende på lang sikt. Likevel vil det å begynne på denne gruppen også medføre en risiko. Søsteren til Amiira skal ikke dit og hun kjenner ingen der. Det medfører nye økologiske overganger uten kjente og trygge brobyggere. Standpunktet hun tar ved å bli hjemme i stedet for å begynne på denne gruppen taler egentlig for seg selv. Hun slutter heller i skolen enn å begynne her. Derfor forteller dette om en større sjanse for frafall fra skolen i denne gruppen. I ungdomsskolen vil hun ha med seg søsteren

i de nye økologiske overgangene. Dette kan virke beskyttende mot eksklusjon og negative økologiske overganger. Det kan motivere henne til å bli i skolesystemet. Muligens vil hun ikke få så gode karakterer, fordi hun ikke er i stand til å nyttiggjøre seg all undervisningen, men hun vil ha en mulighet til å fullføre skolen. Hun ville også fått økt mulighet til å erverve seg norske venner, som hun kunne lære av slik som Farax gjør. Ved å handle på denne måten, plasserer hun kanskje kapital på en meningsløs måte, men strategien hennes kan også sies å forebygge totalt frafall.

Likevel synes det klart i denne historien at Amiira kunne trenge en kompetent mor med råd om investeringer. Kileng (2007) mener at det er helt essensielt at de voksne også lærer norsk. Bare på denne måten, kan foreldrene forstå det norske skolesystemet og hjelpe barna sine til å klare seg bedre.

5.1.7 Oppsummering av familiens betydning.

Funnene på familiens arena belyser beskyttende faktorer hovedsakelig i hjemmet til Farax. Disse bidrar til at han har mestret å komme igjennom integreringen i samfunnet, og kommet godt ut av det i skolesituasjonen.

Funnene viser at ønsket om å innfri foreldrenes ambisjoner om akademisk utdanning- eller ønske om å ikke skuffe foreldrene- fordrer motivasjon til å jobbe med skolen. Videre viser både forskning og fortellingene, om beskyttelsen ved at foreldre og barna har et felles prosjekt i det å skaffe seg et liv som minoritet i migrasjonslandet. Det er viktig at de utvikler en felles forståelsesramme av hva det vil si å være somalisk i Norge. Farax forteller om hans far som ”pusher” han ut i det norske samfunnet, og ønsker at han får gode norske venner, en god utdanning og lærer å snakke norsk. De har et felles prosjekt i det at de vil være i Norge i lang tid, og danne seg et liv her. De er villige til å forene ulike verdier, norske og somaliske, for å finne seg til rette og tilpasse seg slik at de blir integrert og inkludert. De samarbeider i prosessen, noe som gir trygghet i situasjonen. Dette kan bidra til mindre og færre konflikter i hjemmet, og kan skape trygghet for barna. Trygge barn viser mestrende atferd.

Farax forteller om en kompetent far. Han arbeider, har lært språket og er i kommunikasjon med andre voksne i migrasjonlandet. Han er interessert i, og har skjønnet, hvordan barna kan skaffe seg et verdig liv i Norge. At Farax' far deltar på den norske sosiale arena i form av arbeid og lignende, bidrar til at han erverver seg norsk sosial og kulturell kapital. Dette gjør han kompetent på det norske samfunnet, som videre gjør han kompetent til å veilede og hjelpe barna sine. Faren viderefører somalisk kultur til sine barn i hjemmet, men veileder også i det norske samfunnet. Dette kan han gjøre fordi han kjenner til virkeligheten barna hans lever i. Farax lærer av sin far, han speiler seg og tar imot råd, som senere viser seg å gi avkastning. Han forteller at han ikke kunne klart seg uten pappaens oppfølging. Rådene han har fått av sin far, er rådene han ville gitt videre til andre ungdommer, fordi de har vært lure for han. Faren blir dermed det man kan kalle en kompetent signifikant annen.

Meads teori om en signifikant annen handler om en betydningsfull person man speiler seg i. Denne betydningsfulle personen gir tilbakemeldinger på hva man foretar seg, og forteller derfor hva en synes om utspillet til den som handler. For at tilbakemeldingene fra foreldrene som signifikante andre skal være av relevans, er ungdommene avhengige av at tilbakemeldingene samsvarer med samfunnets krav, regler og koder. Dersom foreldrene gir tilbakemeldinger som ikke gir noen avkastning i samfunnet, vil foreldrene etter hvert miste sin autoritet. De kan ikke fungere som veiledere i samfunnet fordi de ikke er kompetente. Farax' far viser at han er kompetent ved å delta i Farax' virkelighet og ved å gi råd som gir avkastning underveis.

Amiiras historie er fortalt og fremstilt for å vise motsetningen. Amiiras mors reaksjoner på Amiiras handlinger gir ikke avkastning, og i verste fall kan det utgjøre en økt risiko for Amiira.

Den kompetente familien har betydning for de økologiske overgangene. De økologiske overgangene er et begrep av Bronfenbrenner, og beskriver en overgang mellom to mikrosystem, for eksempel hjem og skole. Farax' far er en kompetent veileder, han forener kulturelle verdier, snakker positivt om skole, pusher Farax ut i det norske samfunnet, deltar selv i det norske samfunnet, og er med på møter på skolen. Han bidrar til å myke opp de økologiske overgangene, som videre gjør det lettere for Farax å tilpasse seg skolehverdagen. Mindre sprik mellom hjem og skole reduserer risikofaktoren for å bli marginalisert. Faren virker derfor som en beskyttelsesfaktor i disse overgangene.

Foreldrenes sans for investeringer får tre ulike utslag. Abokor følger sin fars ønsker og vil investere sin kapital i ingeniøryrket. Farax vil også følge sin fars råd om investering, men har en

annen kunnskap som sier han at han bør investere annerledes. Amiira må selv velge hva hun vil investere i, da hennes mor ser ut til å ikke ha noen mening om hva som er lurt. Dette blir problematisert opp mot habitusbegrepet, der de norske elevene har en habitus som bidrar til investeringskunnskaper i skolesystemet og utdanning. De har altså en habitus som gir dem kunnskap om hvordan man skal investere tid og krefter for å oppnå mest mulig kulturell kapital. Denne iboende habitusen mangler muligens de somaliske foreldrene og elevene, og derfor må de investere utifra nylig ervervet, og fortalt, kunnskap. Vi ser også hvordan Amiira gjør sine investeringer/handlinger for å unnslippe de risikofylte økologiske overgangene. Hennes mor er ikke i stand til dette. Søsteren er viktig for Amiira og virker forebyggende mot skolefravall, selv om dette ikke kanskje er det lureste på lang sikt.

5.2 De jevnaldrendes betydning.

Jeg vil i dette kapittelet gå inn på de jevnaldrendes betydning for de somaliske informantene. Generelt er det rimelig å si at fra og med tidlig ungdomsalder forstås de jevnaldrende som de dominerende signifikante andre, siden vi her står overfor frigjøringen fra familien og veien til voksenrollen. Det er i ungdomstiden, sammen med andre på samme alder, at vi utvikler de holdninger som vil prege oss resten av livet. Dette gjelder også holdninger til skole (Frønes, 2006). Vi har signifikante andre på flere arenaer. Som vi har sett er familien en arena der vi finner personer som er viktige og som påvirker oss. I dette kapitlet ser jeg på hvilken måte venner og jevnaldrende har påvirkning.

Informantene kommer med ulike historier i forhold til de *nære* jevnaldervennene, og hvordan disse virker inn for handlingene deres. Hovedinformanten, Farax, forteller også om hvordan de har hatt betydning i skoleløpet. Når det gjelder de *perifere* jevnaldrende, har informantenes historier flere fellestrekk. Jeg deler derfor informantenes historier i to. De *perifere* jevnaldrende og de *nære* vennene. Deretter vil jeg videre dele kapittelet i disse to kategoriene.

5.2.1 Informantenes historier om de jevnaldrende.

5.2.1.1 Farax

De perifere jevnaldrende.

På første møtet her (på mottaksskolen) fikk vi vite at vi skulle lære å snakke norsk, før vi kom ut i vanlig ungdomsskole. De fortalte at jo lenger dere er her, jo vanskeligere er det for dere å komme i gang. Da tenkte jeg at jeg bare måtte komme meg bort herfra. Jeg ville liksom komme i gang med å blande meg med de norske. Det var jo bare utlendinger her!

Jeg hadde ikke forventet å komme til en slik skole. Jeg trodde jeg skulle komme i vanlig skole, med andre norske elever. Men når jeg ender opp med utlendingselever så tenkte jeg: ” hva skjer liksom?, hvor er de norske elevene?, går vi ikke i norsk skole eller?”

Vi var ca 6-7 elever i hver klasse når jeg gikk her, men det forandret seg hele tiden. Noen kom og noen gikk. Jeg ble kjent med de andre som gikk her, men jeg gikk fra dem. Jeg bodde langt unna og konsentrerte meg kun om skole på den tiden. Vi ble venner, men det var midlertidig. Jeg ville jo ikke være her, så jeg ble ikke lei meg når jeg sluttet. Jeg savner jo den tiden litt, men jeg så det fra første dagen her, at dette ikke var noen vanlig skole, og at jeg måtte komme meg ut.

De nære vennene.

Først og fremst når jeg kom hit måtte jeg skaffe meg venner da. Det klarte jeg ganske bra. Jeg var ikke vant til å være sammen med sånne hvite folk. Det var også nytt for meg. De driver med mange rare ting. Men jeg fikk meg tre- fire venner.

I den vanlige skolen spurte jeg kompisen min om å oversette hele tiden. Han ble litt lei til slutt, og lurte på om han var blitt læreren min. Jeg beroliget han med at jeg snart ikke trengte å spørre mer. En gang var jeg syk. Da kom kompisen min til meg og sa at jeg måtte ha en prøve dagen etter. De hadde hatt prøve på skolen som alle skulle ha. Jeg ble overrasket for jeg visste ikke det. Jeg hadde ikke med bøkene hjem heller, så jeg hadde ikke muligheten til å lese til prøven. Kompisen min fortalte meg det han hadde skrevet på prøva og hvilke spørsmål de fikk. Det var om norske forfattere. Dagen etter tok jeg prøva og fikk jeg 5+! Kompisen min trodde jeg hadde juksa, men jeg skreiv bare det han fortalte meg! Jeg husket det fra dagen før! Læreren ble imponert da og mente jeg måtte ha lest mye. Da bare nikket jeg.

Henrik er min beste venn. Som jeg har kjent lengst og kommet lengst med. Vi krangler innimellom, men vi kommer over det. Han er grei. Han forstår andre mennesker. Han har hjulpet meg mye og vi har gjort mye moro sammen. Han vet om andre miljøer og klarer å komme seg inn i det. Sånn har han blitt god venn med familien min og. Henrik forklarte og hjalp meg masse med skolen. Han gjorde det lettere for meg å lære. Uten han hadde jeg ikke klart meg så godt på skolen. Han motiverte meg og sa: ” Dette greier du!, Du må vise det frem og bli bedre enn andre folk her. Dette er din billett!”

Tidligere hadde jeg også en kompis som het Morten. Han var naboen min. Vi var skikkelig skikkelig gode venner, men det ble ødelagt av ei jente.

Jeg spilte fotball på det lokale laget der jeg bodde. Jeg fikk masse skryt av treneren, som sa at jeg ville komme langt hvis jeg fortsatte å trene.

Et råd jeg vil gi de som kommer etter meg, er å få seg ordentlige venner. Man trenger riktige venner for å klare det i skolen.

5.2.1.2 Amiira

De perifere jevnaldrende.

Jeg vil begynne i vanlig skole.

De nære vennene.

Venninnene mine er bare noen andre utlendinger. To. De bor på andre siden av byen så vi ringer hverandre innimellom, men vi treffes ikke utenom skolen. Jeg er ikke med på noe idrett og har ikke lyst til det heller. Jeg går i klasse med søsteren min her på skolen. Hun er ett år yngre enn meg og vi er gode venner. Hun skal begynne i niende klasse i vanlig skole til høsten. Det er derfor jeg også vil begynne der, også fordi det passer best med alder. Jeg nekter å begynne på 16-24 gruppa!

5.2.1.3 Abokor

De perifere jevnaldrende.

Det jeg har mest lyst til, er å komme ut i vanlig skole. Det er liksom det store spørsmålet her, når vi kommer ut. Det går greit å gå på denne skolen, men hvor lang tid skal jeg være her? De som kommer nye til Norge som skal lære språk og sånne ting, de begynner her ikke sant, og spørsmålet er hvor lenge de skal være her.

I begynnelsen var det morsomt og spennende å gå på skole her. Etter hvert blir det kjedeligere fordi alle de du kjenner slutter. Jeg har mista mange venner fordi de blir flytta ut i vanlige skoler, mens jeg fortsatt må være her.

Jeg kjenner ikke så mange på den vanlige skolen hvor jeg skal begynne, men jeg kjenner noen. De jeg har spilt fotball med. Jeg er god i fotball, men jeg vil ikke spille nå, for det er så kaldt og mye snø. Kan heller begynne igjen til våren. Det er kjedelig i Norge på vinteren, fordi vi ikke kan spille fotball.

Den nære vennen.

Jeg har en bestevenn og han heter Soofe. De andre er bare venner. Jeg ble kjent med han litt i Etiopia også har jeg sett han innimellom på ambassaden i Afrika. Jeg møter han på lørdager og søndager også, ikke bare på skolen. Han bor på andre siden av byen så vi tar bussen til sentrum også møtes vi der. Han spiller ikke fotball for han er tykk. Han er

vennen min fordi han også kommer fra Somalia og har bodd i Etiopia. Han begynte å oppsøke meg når han fløy sammen med søsteren min hit.

5.2.2 De perifere jevnaldrende = de generaliserte andre.

Informantenes historier viser at de skiller mellom den store jevnaldergruppen i samfunnet, og de jevnaldrende de har som venner på mottaksskolen. De norske elevene i den ”vanlige” norske skolen er den store jevnaldergruppen som de gjerne vil være en del av. Denne gruppen karakteriserer jeg som perifer, fordi de ikke er omgangsvenner. Farax ble kjent med et par gutter i denne gruppen ved hjelp av nærmiljøet og fotballen, men Amiira kjenner ingen i denne gruppen. Abokor kjenner noen få, men ikke så godt at de har noen kontakt på fritiden. Vennene på mottaksskolen får beskrivelser som ”bare noen andre utlendinger” og ”her er bare utlendingselever”, enda disse klassifiseres både av Abokor og Amiira som de nærmeste vennene.

Meads teori om den signifikante andre forklarer hvordan andre mennesker og jevnaldrende har innvirkning på hvordan ungdommene ser seg selv. Ut ifra uttalelsene er de norske etniske ungdommene i majoritetskulturen, som gruppe, en signifikant annen. Disse er egentlig den generelle referanserammen Mead kaller ”den generaliserte annen”, som representeres av ”folk flest”. Det organiserte fellesskap, eller den sosiale gruppen, som gir enkeltpersonen et enhetspreg, kaller Mead (2005) den generaliserte annen. Den generaliserte annens holdning er en holdning som hører til hele samfunnet (Mead, 2005), og det virker på ungdommene som det er disse ungdommenes holdninger og meninger de speiler seg i, og som er mest betydningsfulle for dem.

Ved å speile seg i de andre ungdommene i samfunnet, ser de somaliske ungdommene at den skolen de går på, og den gruppen de tilhører, ikke tilhører majoritetsgruppen. Alle tre forteller om følelsen av å strebe etter vanlig norsk skole. De forteller om følelsen av å være *ulik* sine jevnaldrende. Skolen de går på er ”uvanlig” og de snakker stadig om den ”normale”, ”vanlige” skolen de jobber for å komme til. Mottaksskolen er ingen fullverdig ”norsk” skole. Den er ikke normal, og det faktum at de går på en skole de ser på som unormal, påvirker deres oppfatning av innvandrerelevne som gruppe, og av dem selv, fordi de ser at de tilhører denne gruppen.

Utsagnene ”her er bare andre utlendingselever” og ”de er bare noen andre utlendinger, jeg vil ikke være her” viser at de nedvurderer den gruppen de tilhører, og dermed også seg selv. Dette er det Bourdieu kaller symbolsk vold. Jeg skal forklare det nærmere.

5.2.3 Den symbolske volden og ønsket om å være lik.

Klefbeck og Ogden (2003) slår fast at ønsket om å være som alle andre, gjerne godt likt og dyktig, er sterkt forankret i alle barn. Ønsket om å komme inn i vanlig norske ungdomsskole, kan handle om dette ønsket, om å være lik, eller ønske om å ikke være unormal. Bourdieus begrep om sosiale felt kan prøve å forklare dette. Bourdieu fremstiller sosiale felt som ulike arenaer i samfunnet hvor mennesker og institusjoner strides om noe som er felles for dem. Selv om samfunnsklassene gjør ulike valg, så er det de sosialt dominerendes smak som blir høyest verdsatt. For disse informantene er det de norske ungdommens plassering i den norske skolen som er den mest legitime og normale plasseringen, og derfor noe de anser som høyere verdsatt. Bourdieu mener at sosial dominans handler om hvordan verden oppfattes, inndeles og vurderes. Ungdommene selv oppfatter deres posisjon, de ser hvordan skolen er inndelt, og de ser også at de andre ungdommene vurderer det på samme måte. De dominerte har en tendens til å nedvurdere seg selv og det de står for, og det er det Bourdieu betegner som *symbolsk vold*. Denne mener han setter seg i kroppen (habitus), og gjør at de sosialt underlegne blir sjenerte, rødmer og stammer når de skal beskrive sine egne valg og sin egen kultur. Barn fra Bourdieus felt som er lavt verdsatt og rangert, må ofte undertrykke sin egen kulturelle bakgrunn for å kunne bli godtatt. Dette gjelder for eksempel smak, språk, livsstil og valg av klær. Mange vil undertrykke seg selv for å være en del av fellesskapet og være lik de andre (Gjertsen, 2003). Dette kommer også til uttrykk i informantenes historier. Farax sier helt klart at han vil ut og ”blande” seg med de norske. Det er de som betyr noe. ”Her er det jo bare utlendinger!”, uttaler han. Det var ikke slik han hadde sett for seg den norske drømmen. Han hadde hørt at i Norge kunne alle bli det de hadde lyst til og at alle fikk jobb (se kap 5.1.1).

5.2.4 Den norske drømmen som starter i en "ghetto".

Farax forteller om hans norske drøm. Hans far har fortalt han om Norge der man kunne bli hva man hadde lyst til og hvor alle fikk jobb (kap 5.1.1). Somaliere flykter fra et land som er preget og herjet av borgerkrig og fattigdom. Det er også et land som er preget av mangel på infrastruktur og skolesystem. Derfor kan det norske systemet høres for godt ut til å være sant. Gratis skolegang, og deretter jobbmuligheter. Det kan kalles "den norske drømmen", på lik linje med "den amerikanske drømmen" i sin tid. Nordmenn hørte tidlig på 1900 tallet om det forgjettede land, Amerika, der alle fikk gratis land bare man ville dyrke det. Dette virket for godt til å være sant, noe man også kan påstå var tilfelle. Ingen fortalte hvor mye jobb det var å få dette landet dyrkbart, hvor iherdig man måtte være og hvor mye hjelp av gode naboer og andre nordmenn man hadde behov for (Kvamsdal, 2006).

Drømmen kan sammenlignes med Farax' historie som videre forteller at dette er en vinnerbillett, at dette er hans sjanse. Han sier :

Når du kommer til Norge er det akkurat som om det står et skilt som forteller deg at du kan bli hva du vil! Så hvorfor ikke?

Farax blir også derfor skuffet da han oppdager at han ikke går i en vanlig norsk skole, og at ingen har fortalt han hvor mye jobb det er å komme til den vanlige skolen.

Kommunens strategi (å starte mottaksskole) for alle innvandrere i skolealder, er satt igang for å øke ungdommenes mestring i den vanlige norske ungdomsskolen. Strategien ser ut til å være å segregere for å integrere. Fremmedspråklige blir satt utenfor den virkelige jevnaldergruppa, noe som gjør at informantene forteller om en ghettofølelse. De må jobbe seg ut av ghettoen. De snakker hele tiden om "når vi kommer ut", på lik linje med: når vi er gode nok, eller når vi vinner billetten, og det er vår tur til den norske skolen. Den ene læreren som ble intervjuet uttalte at det å komme ut i vanlig norsk skole er en "seier". Det er å vinne!

5.2.5 De perifere jevnaldrendes påvirkning på motivasjonen.

Jeg har til nå fortalt om informantenes skuffelser i forhold til de perifere jevnaldrende. Hvordan de føler at de er satt i en "ghetto", hvordan de snakker nedsettende om sine medelever, og dermed seg selv (symbolsk vold), og at de føler seg ulike fordi de går i en uvanlig skole. Dette synes kanskje unødvendig da denne oppgaven skulle ha et forebyggende perspektiv og lete etter beskyttende faktorer. Grunnen til at disse erfaringene er med er fordi de negative følelsene tilsynelatende har hatt en positiv beskyttende virkning på ungdommene. De perifere jevnaldrende ser på tross av de negative fortegnene ut til å være en motivasjonsfaktor.

Motivasjon virker beskyttende for informantene fordi motivasjon kan betraktes som en tilstand som fordrer aktivitet hos mennesket, styrer aktiviteten i bestemte retninger, og vedlikeholder den. Alle opplever dette når det er noe vi virkelig har lyst på. Når en føler savn, eller mangel av noe, kan vi bli utålmodige etter å tilegne oss eller skaffe oss dette. Motiverte mennesker blir engasjert, målrettede og utholdende. Dette fører til at skoleelever som er motiverte gjør skolearbeid selv om de ikke trenger det. Den motiverte eleven trives med aktiviteten eller faget, og denne trivselen skaper gode forutsetninger for læring.

Indre motivasjon handler om interessen for en aktivitet, mens ytre motivasjon handler om aktivitetens nytteverdi. Et barn eller en ungdom kan også motiveres av forhåpninger om skryt, gode karakterer eller andre belønninger (Manger et al., 2009).

For de somaliske elevene er belønningen å slippe ut av mottaksskolen og inn i vanlig skole. Ved å speile seg i den perifere jevnaldergruppen som befinner seg i et høyt verdsatt sosialt felt, ser de at de selv befinner seg i et "lavt verdsatt" sosialt felt. Samtidig ser de medelever på skolen få mulighet til å klatre i dette hierarkiet når de har tilegnet seg nok norskkunnskaper til å delta i vanlig undervisning. Dette fordrer motivasjon og konkurranse blant elevene på mottaksskolen. Ønsket om å klatre i hierarkiet, være lik majoritetsungdommene, og å få samme muligheter til utdanning, sammen med konkurransen blant elevene om å klare det raskest mulig, er helt klart en motivasjonsfaktor for å jobbe hardt på mottaksskolen.

Likevel kan man spørre seg om hvor stor betydning det har for elevene å faktisk bli segregert i en skole, der få andre elever snakker godt norsk. Man kan spørre seg om de ville lært norsk fortere dersom de gikk i en vanlig skole, der de oftere ble tvunget til å kommunisere på norsk med norsktalende ungdom.

Det handler for denne kommunen om å gi ungdommene oppgaver som svarer til deres mestringspotensial. Det handler om å utsette behov for å bedre kunne oppnå behovene på et senere tidspunkt. På denne skolen har de økt mulighet til å føle at de mestrer, noe som fordrer bedre selvbilde. Ungdom med et godt selvbilde viser mestrende atferd, ifølge resiliensforskningen (Sommerschild, 1998). Dette gjør dem sterkere i "det vanlige" skolesystemet senere. Dessuten bidrar denne skolen til at de har bedre utgangspunkt for å lære fag i den vanlige norske skolen fordi de har lært språket bedre. Dersom de skulle komme rett inn i vanlig skole uten å kunne språket, er det større sannsynlighet for at de vil miste mot og motivasjon, bli mindre sosialt integrert i jevnaldergruppa, og ville bidratt til den nedslående frafallsstatistikken til Lødding (2009). Det er høyere sjans for at de vil lykkes i den vanlige skolen, både faglig og sosialt, med bedre språkkunnskaper.

5.2.6 De nære jevnaldervennene.

Det er blitt gjort lite forskning på vennenes betydning i nettverk. Dette bekrefter også Klefbeck & Ogden (2003). De hevder at det muligens kan være fordi vennsrelasjoner blir fanget opp i andre kategorier. Det er vanskelig å definere venner. Derfor er det vanskelig å fange inn vennenes betydning. Andre kategorier utenom venner kan defineres ut fra et ytre kriterium. Vennskap er mer sett på i forhold til personlig utvikling. Vennskap er likevel unikt, fordi man velger hvem man vil være venner med til en viss grad. Det må dyrkes på en annen måte enn forhold som defineres av slekt og arbeidsforhold, og dersom det ikke pleies, vil det dø ut (ibid).

5.2.6.1 Motiverende venner.

Sommerschild (1998) viser til Harters selv-system-undersøkelse. For å ha et godt selvbilde ble det avdekt i undersøkelsen at det å bli likt av andre var det nest mest viktige for å ha et positivt selvbilde. Klassekameratenes meninger ble, overraskende nok, tillagt større vekt enn nære venners tilbakemeldinger. Ungdommene tenker kanskje at fortroligheten i et vennsforhold gjør det umulig for bestevennen å være en upartisk dommer. Hva bestevennen sier kan være en god trøst for et sårt sinn, men vil ikke nødvendigvis styrke selvbildet (ibid). Likevel er det viktig

å ha en bestevonn. Barn og unge som ikke har en bestevonn føler seg ofte ensomme og kan faglig være usikre på om de har noen å samhandle med på skolen. Å ha en bestevonn betyr at du har noen som alltid vil velge å være sammen med deg i skolegården, i samarbeidssituasjoner, og i opplæringsituasjoner. Det gir trygghetsfølelse å ha en bestevonn, og dette er viktig for trivselen (Hauge 2007). Venner er viktig generelt. De er en trygghet som mykner de økologiske overgangene og reduserer sjansen for å bli ekskludert. Da har man noen å støtte seg til.

Farax forteller i historien sin at det første han tenkte når han kom til Norge, var at han måtte skaffe seg venner. Venner synes å ha vært svært viktig for Farax, og er mye mer viktig enn klassekameratene hans. Morten var vennen hans da han gikk på mottaksskolen. Han motiverte ved ytre motivasjon. Han sa: ”du må vise at du er bedre enn de andre”, og ”dette er din billett, dette klarer du!”. Dette motiverte Farax. Samtidig fikk han flere venner. Spesielt nevner han Henrik. Henrik har vært så viktig for Farax, at han selv mener han ikke hadde klart seg så godt i skolen uten han. Henrik hjalp han både å oversette og informere om prøver osv. Henrik delte gjerne av sine erfaringer og kunnskaper, og selv om han til tider ble lei, fortsatte han, og bidro til at Farax kom dit han er i dag. Tre gode motiverende og hjelpende venner blir jeg kjent med i livet til Farax. Disse har, ifølge Farax, hatt mye å si for hans selvbilde og selvtillit. De kan ha bidratt til hans urokkelige tro på seg selv. Farax selv sier de har hatt betydning for hans mestring av skolen. Det er ikke bare fordi de motiverte Farax, men de delte også av sin egen kulturelle kapital (se 5.2.6.2).

5.2.6.2 Sosial kapital konverteres til kulturell kapital.

Henrik, Morten og den siste kompisen, er en del av Farax' sosiale kapital. Gjennom å ha kapital blir man mer verdsatt av omgivelsene, og kan i større grad realisere sine målsetninger på arenaen. Kapital er en ressurs som kan omsettes og veksles på en sosial arena (Larsen, 2002). Ved å ha økonomisk kapital i form av penger, kan man kjøpe seg skolegang og utdanning, altså kulturell kapital. Ved å ha utdanning kan man få tilgang til nye sosiale kretser, og dermed nye sosiale bekjentskaper, altså sosial kapital. På denne måten kan man erverve seg en ny type kapital ved hjelp av den man har (Esmark, 2006).

Farax bruker sin sosiale kapital, altså vennene, til å tilegne seg kulturell kapital. De bidrar til å gi han kunnskaper til å mestre skolen. Dersom man skal veksle/konvertere en form for kapital, må man først investere kapital (ibid). Farax gjorde en innsats for å få norske venner med en gang

han kom til Norge. Gjennom idretten og de første ervervede vennene hans, økte vennenettverket hans. Med dette fikk han økt sosialisering og økt sosial kapital. Han lærte også av vennene sine hva som var legitimt i den norske kulturen. Han forteller:

” Jeg var ikke vant til å være sammen med sånne hvite folk. Det var også nytt for meg. De driver med mange rare ting. Du må se hva som er forskjellen, og lære.”

Kunnskapen om ”de hvite folka” brukte han til å få flere venner som han igjen har brukt til å erverve seg kulturell kapital, altså kunnskaper til å mestre skolen. De motstandsdyktige barna i Werner og Smiths undersøkelse ble kjennetegnet nettopp ved dette at de klarte å dra det beste ut av de omgivelsene de hadde. Dette er Farax et godt eksempel på. Han skaper et nettverk som videre gir han kulturell kapital i form av koder, symboler, og rent faglige kunnskaper.

Amiira forteller om to utenlandske venner som hun er sammen med på skolen. Hun forteller ikke om noen norske venner. Abokor forteller om en bestevenn som heter Soofe, som også er fra Somalia, altså ingen nære norske venner som han tilbringer tid med. Dette gjør at Amiira og Abokor ikke får den samme sosiale kapitalen som de kan omsette til kulturell kapital slik som Farax.

5.2.6.3 Vennene bidrar til positive økologiske overganger.

Farax har allerede, ved fotball og nærmiljøet, skaffet seg venner som går på skolen der han skal begynne, før han begynner der. Dette gjør den økologiske overgangen lettere for han. Han sier at alle var liksom vennene hans. De økologiske overgangene finnes det mange av gjennom livet, og i slike faser har man ikke noen garanti for at man vil bli akseptert, eller at man vil mestre kompetansekravene i den nye settingen.

Vennene til Farax blir brukt som sosial kapital til å erverve seg de kodene som er akseptert i den nye skolen. Han har kjente mennesker rundt seg og det gjør den økologiske overgangen og tilpasningen lettere. Dette gjør at han kan konsentrere seg mer om skole, og slipper bekymringer for å være ensom, eller å ikke bli akseptert. Det gir en slags trygghet.

Venner er uunnværlige i prosessene som må til for å utvikle alderstilpasset sosial kompetanse. Man blir ikke et sosialt velfungerende individ isolert fra andre på samme alder. Sosial kompetanse er derfor nødvendig for å møte utfordringer i oppvekst, skole og jobb. Gjennom

nettverk av venner og fritidsaktiviteter kan ungdommene utvikle sosial kompetanse og dermed få økt selvtillit. Alle er avhengig av sosial ros og oppmerksomhet. Dette styrker resiliensprosesser, som mest sannsynlig virker via selvbildet. Dette bidrar ifølge resiliensforskningen til økt mestringsfølelse. Å ha gode venner beskytter en også mot å havne i dårlig selskap eller belastende miljøer. Jevnaldrende betyr mye, og aksept i jevnaldringsgruppen og det å ha gode venner er svært viktig (Borge, 2003). Vennene som gir Farax aksept og trygghet virker derfor beskyttende for han. Han slipper å bekymre seg for utrygge negative økologiske overganger. Amiras ønske om å gå sammen med søsteren på skolen, kan handle om nettopp dette. Hun nekter å være noe annet sted enn hvor søsteren er. Muligens handler dette om redsel for å miste vennen, den ene som gjør det ufarlig å bevege seg fra hjemmet til skolen (den økologiske overgangen). Den ene som minsker sårbarheten hennes, fordi hun vet at hun alltid vil være hennes venn.

5.2.7 Oppsummering av jevnaldrendes betydning.

På de jevnaldrendes arena ser det ut til at den motiverende faktoren i skolesammenheng er delt i to. De perifere jevnaldrene; dvs de ungdommene som går i vanlig norsk skole, og de nære vennene; dvs de vennene ungdommene kjenner og omgås med.

De perifere jevnaldrende er personene de somaliske ungdommene sammenligner seg med og utgjør derfor deres referansegruppe. Disse blir det Mead kaller de generaliserte andre og har betydning for hvordan ungdommene ser seg selv.

Skolen segregerer ungdommene i mottaksskolen med mål om en bedre integrering i den vanlige skolen på et senere tidspunkt. Ved å bruke Meads speilingsteori og sammenligne seg med de generaliserte andre, ser ungdommene at de ikke er "normale" eller "vanlige". Dette gjør at ungdommene snakker nedlatende om seg selv og sine medelever. Denne nedvurderingen gjør dem til ofre for det Bourdieu kaller symbolsk vold. Mottaksskolen blir en slags "ghetto" som de må jobbe seg ut av og vise at de fortjener å slippe. De må jobbe hardt for å bli en del av det "normale" skolesystemet. Alle disse negative opplevelsene fordrer motivasjon i elevene. Ønsket om å være normal er sterkt og derfor er det første målet å klare og komme ut i vanlig skole.

Samtidig som skolen segregerer og derfor er med på å bidra til symbolsk vold på elevene, ser skolen ut til å være helt nødvendig. Det skal jeg komme mer inn på i neste kapittel (5.3).

De nære relasjonene har også vært viktige for Farax. De nære vennene er de Farax omgås daglig. Farax har deltatt i fotball, hvor han har ervervet seg et par kamerater. Disse vennene er en del av Farax' sosiale nettverk og utgjør en del av hans sosiale kapital. Bourdieu forteller at man kan veksle kapital på den sosiale arena. Det er nettopp det Farax gjør. Han bruker sin sosiale kapital til å erverve seg kulturell kapital. Vennene motiverer Farax til å jobbe med skolen og vise hva han kan, og de lærer også bort sin egen kulturelle kapital i form av kunnskaper. Ved å delta på en slik fritidsarena med norske ungdommer, øker Farax sin sosiale kapital, men også sin kulturelle kapital. Han lærer koder i det norske samfunnet og den norske ungdomskulturen. Dette gir han videre innpass i nye sosiale arenaer, nye venner, og øker hans sosiale kapital. En positiv spiral blir satt i sving, der noen få venner fører til kulturell kapital og økt sosial kapital, som videre fører til nye venner og ny kapital.

Denne kapitalen bidrar også til positive økologiske overganger. Ved å ha venner vet man at man har noen å samhandle, leke, og snakke med. Dette medfører en økt trygghet i situasjonene og er en beskyttelse mot eksklusjon. Det gjør overgangen mindre risikofylte, og øker sjansene for inkludering, mestring og trygghet. Dette forebygger skolefravall, og motiverer Farax til å utfordre seg selv for å se hvor langt han kan komme i skolesammenheng. Det kan være et ønske om denne tryggheten som driver Amiira til å stå på sitt i forhold til å begynne i vanlig skole. Hun vil ikke skilles fra sin søster og venn. Kanskje nettopp fordi hun er redd for risikoen i de økologiske overgangene. Farax har norske venner også som gjør de økologiske overgangene lettere for han. Han lærer koder, regler, fag etc av dem. Disse læresituasjonene kan man påstå at Amiira og Abokor mangler fordi de ikke har noen norske venner.

5.3 Lærernes betydning

Dette kapittelet handler om lærerens betydning, satt ord på av elevene. Elevene er blitt spurt om de har noen favorittlærer, hva som gjør at denne læreren er favoritten, og hvordan dette virker på elevene.

I de siste årene har det blitt publisert en rekke bøker, rapporter og artikler som bekrefter at hva lærerne gjør, faktisk har stor betydning for både læringsmiljø og læringsresultater på skolene (Manger et al., 2009). Læreren er blant de voksne som barn og unge treffer mest.

Sammenhengen mellom elevenes motivasjon og innsats i skolen, og deres forhold til læreren er sterk. Uavhengig av trinn, fag og faglig nivå, vil læreren ha vesentlig innvirkning på elevenes forhold til kunnskap, fag og skole (St.meld. nr 11. 2008-2009). Lærerens posisjon forsterkes i et samfunn der alle er avhengig av skole og utdanning (Frønes, 2006)

5.3.1 Historien om lærerne.

5.3.1.1 Farax

Hvis det var noe jeg ikke forstod så spurte jeg lærerne. Jeg spurte om ALT! Jeg kunne ikke leve med å vite at jeg bare ikke forstod det

Jeg kunne ikke klart meg uten de her folka. De hjalp meg mye med rettskriving og tegning. Jeg har fått masse skryt som har hjulpet meg videre. Jeg fikk lyst på mer. Det er nesten så jeg gledet meg til neste prøve.

Naturfaglæreren min hadde et ganske vanskelig navn. Vi gjorde mye forskjellig i naturfagen. Jeg visste ikke hva naturfag gikk ut på en gang jeg, og skjønte ikke hva vi skulle. Læreren tok fyrstikker og begynte å brenne ting. Da tenkte jeg: "Å ja det her er naturfag ja!" Det ble som McGyver ikke sant! Det var masse kjemiske greier. Vi holdt på med det samme når jeg kom i vanlig ungdomsskole, bare litt vanskeligere. Da slapp jeg å spørre læreren om hva det gikk ut på. For da visste jeg det. Naturfaglæreren min likte jeg absolutt best. Vi så på film, stod på ski og var ute på tur. Jeg stod på ski for første gang og. Jeg falt mange ganger, men det var kjempemoro! Jeg fikk mye av naturfaglæreren. Han gjorde bra inntrykk og lærte oss masse. Jeg fikk 4 i naturfag på videregående.

Jeg hadde morsmåslærer en time i uka. Da sparte jeg opp de tinga jeg ikke skjønte og spurte han da. Det var ikke bare norsk og matte jeg sleit med. Historie var også veldig vanskelig. Jeg hadde ordbok som hjalp meg masse.

5.3.1.2 Amiira

Alle lærerne her er bra. De hjelper oss hele tida, til og med med leksene. Jeg liker Kari best. Hun leker sammen med oss og jeg har blitt veldig glad i henne. Hun får meg til å føle meg selvstendig. Vi får leke alene av og til, og da blir jeg glad. Hun stoler på meg og hjelper meg. Og hvis jeg er ferdig med det jeg skal gjøre, så kan vi gjøre andre ting. Hva vi vil. Hun skryter masse av meg, og sier sjelden noe negativt.

Noen ganger leser jeg bare på somalisk. Jeg leser bra på somalisk. Jeg har lært det av foreldrene mine.

5.3.1.3 Abokor

Alle lærerne er ålreite her, de er ganske like, så det er ingen jeg liker noe mer enn de andre. Hvis jeg ikke har gjort leksene mine så sier de bare at jeg må gjøre de. De sier ikke noe på *meg*. De kjefter ikke eller noe sånt. De bare prøver å få meg til å gjøre mer hele tiden. Vi får diktat som vi skal skrive i boka. De sier at vi kan jobbe med det hjemme og skrive det flere ganger. Hvis jeg har gjort alt eller har gjort det riktig, så sier de at det er bra.

5.3.2 Forholdet til læreren påvirker læringen.

Relasjonene som eksisterer mellom elever og lærere, ser i følge Overland (2007) ut til å være vesentlige for elevenes oppfatning av den undervisning som foregår i klasserommet. Det vil si at elever som har et godt forhold til læreren, også vurderer undervisningen som engasjerende og variert. Det er grunn til å tro at denne vurderingen er like mye avhengig av relasjonen til læreren som hvordan læreren faktisk underviser. Det er også en klar sammenheng mellom elevenes syn på eller innstilling til skolen, og deres relasjon til læreren. Elever som opplever at lærerne bryr seg om dem, har en mer positiv innstilling til skolen enn de elevene som ikke har et slikt forhold til lærerne sine. Lærerne bør derfor vektlegge å etablere gode relasjoner til elevene, og arbeide for at disse relasjonene opprettholdes og videreutvikles.

Amiira forteller om hvilken følelse hun sitter med av relasjonen til læreren, Kari. Amiira blir ”glad”, føler seg ”selvstendig”, og hun føler hun blir ”stolt på”. Dette er tydeligvis viktige verdier for henne, for hun er blitt glad i læreren sin. Hun forteller også at læreren skryter masse av henne og sier sjelden noe negativt. Amiira forteller at Kari leker sammen med dem. Dette kan bidra til at de føler seg likeverdige slik at det oppstår tillit.

Tillit er en fundamental betingelse for en god relasjon. Tillit er også en forutsetning for å kunne drive undervisning som medfører at elevene lærer. Partene må oppleve at den andre er forutsigbar, troverdig og vil en vel. Tillit er noe en må gjøre seg fortjent til gjennom handlinger som utøves. En god relasjon preges av respekt, som er en forutsetning for å bli sett på som en autoritet som det er verdt å lytte til. Dette har tydeligvis Kari klart overfor Amiira. Elever ser ut til å bli motivert og engasjert av lærere som de oppfatter at både liker dem og respekterer dem. Elever med et godt forhold til lærere trives også bedre på skolen (Manger et al., 2009).

Naturfaglæreren ”gjorde godt inntrykk” på Farax. Farax begynte å like faget naturfag fordi de gjorde spennende praktiske øvelser. Han sammenligner det med McGyver. Mange unge gutter så opp til McGyver på tv, som fikset alt på utrolige måter, med nesten ingenting å gjøre det med. Kunnskapen hans om kjemi og fysikk hjalp ham til å overleve og gjøre de mest spektakulære stunts. Dette har Farax sett på tv hos naboene hans i Somalia. Det er en global mediekultur som gjorde at han kjente igjen McGyver-triksene. Ved å kjenne igjen og sammenligne med kjente ting, blir verden mindre og overgangene lettere å takle. Måten læreren underviste på gjorde da at Farax så opp til læreren, og hadde lyst til å lære mer naturfag. Læreren gjorde faget spennende.

5.3.3 Læreren som (kompetent) signifikant annen.

Det sentrale for å forstå en ungdoms sårbarhet overfor livets store og små hendelser, ligger i ungdommens tilknytning til nære personer. Mulighet til å knytte trygge bånd til nære mennesker gjør oss bedre rustet enn noe annet til å tåle de påkjenninger livet gir uten å bukke under (Grøholt, 1998)

Alle barn og unge trenger stabile voksne som de er knyttet til, og for de fleste er foreldrene slike voksenpersoner. Det forventes at foreldrene bryr seg om barna og beskytter dem, og hos de fleste er det heldigvis slik. Derimot kan barn og unge som har foreldre som ikke makter å ivareta deres behov for omsorg, stå i fare for alvorlig feilutvikling med problematferd som mulig synlig uttrykk. I dette materialet kan det ikke sies å vises noen tegn på omsorgssvikt, eller på at foreldrene ikke bryr seg, men det er tegn til at en av foreldrene, og da spesielt Amiiras mor, ikke presterer å guide Amiira gjennom kunnskapssamfunnet Norge. Det har lenge vært reist spørsmål om hvordan det kan ha seg at noen barn til tross for all motgang utvikler seg positivt, mens andre

utvikler seg i negativ eller antisosial retning. Dette er utgangspunktet for resiliensforskningen, som blant annet har vist at dersom slike utsatte barn og unge får mulighet til å få et nært forhold til en annen voksen, som kan gi dem det de trenger, kan det virke beskyttende mot for eksempel avvikende utvikling. Kari gjør kanskje litt av dette for Amiira. Hun hjelper henne med lekser og gir henne tilbakemeldinger som påvirker hennes selvfølelse. Kari fungerer derfor som en signifikant annen for Amiira. Etter historien til Amiira å bedømme, har Kari høy grad av elevorientering i lærerrollen. Denne er kjennetegnet ved omsorg og støtte, og representerer derfor noe alle elever har krav på. Særlig viktig er dette for elever fra hjem der foreldrene sliter og ikke er i stand til å gi barn og unge den trygghet og støtte som de har behov for.

Lærerne forteller noe om det første møte med de somaliske barna. Spesialpedagogen forklarte helt først i sitt intervju:

Spesialpedagog: ” Vi møter redde unger”

Intervjuer: ”Redde?”

Spesialpedagog: ” ja utrygge unger som, det kan være nyankomne barn som kommer fra krigsområder. Kan være barn som har opplevd ting som har gitt dem traumer og det tar tid å finne seg til rette i et nytt land. Foreldre som er slitne og det å komme til en skole og alt er nytt. Språk og en helt annen verden. Det kan være at de aldri har gått på skole før, at alt som gjelder skole er nytt for dem. At de aldri har sett et ark med linjer på. Så.. det er mye som er nytt. Og vårt første mål det er å gi dem trygghet.”

Norsklærer: Det aller første møtet... Vi prøver så godt vi kan å vise omsorg og vise at vi bryr oss om dem. At de kan merke det i løpet av den første dagen. At jeg har sett på dem og sagt navnet noen ganger. Smilt litt og... Jeg tror det er veldig viktig å bygge opp en relasjon eller ett forhold. At man kan se på hverandre og... at man blir litt kjent.

Vårt første mål er å gi dem trygghet og bygge opp en relasjon til dem, sier lærerne. Dette er en prioritet for mottaksskolen. Gode relasjoner, forutsigbarhet og det å vite at lærerne ønsker ungdommene vel er en forutsetning for at ungdommene skal føle seg trygge. Alle lærerne har fokus på dette. Lærerne på mottaksskolen vil derfor ikke virke som i det ”faglæreresystemet” Overland (2007) mener befinner seg i ungdomsskole og videregående skole. Faglæreren er mer tilbaketrukket og distansert og læringsarenaen blir i større grad overlatt til elevene. Fag er fokus, og ikke omsorg (St.meld.nr 11. (2008-2009)).

På mottaksskolen er det viktig med de gode relasjonene for å hjelpe ungdommene å tilpasse seg i den nye landet. I følge Kileng (2006c) mener også somaliske foreldre at deres barn har behov for å forholde seg til profesjonelle og gode rollemodeller utenfor hjemmet - spesielt i forbindelse med skolegang og integrering i det norske samfunnet. De er takknemlige for tiltak hvor andre voksne fungerer som både faglige og sosiale veiledere (ibid). Dette kan være fordi de selv ser at de ikke strekker til, og ikke kjenner systemet godt nok. Eller som spesialpedagogen forteller: at de er slitne og selv skal tilpasse seg til noe helt nytt. Kan hende er de ikke kompetente til å fungere som signifikante andre, som veiledere eller rollemodeller når det gjelder norsk skole og samfunn. For Amiira, som heller ikke har noen venner eller andre å lære av, opptrer Kari som en slik rollemodell og som en kompetent signifikant annen.

Som vi har sett i kapitlet om familiens betydning, er det viktig for elevene å ha noen som gir kompetente tilbakemeldinger til dem. Det er viktig å ha veiledere i samfunnet som gir relevante råd, og som kjenner virkeligheten barna lever i. Dette kan læreren være et eksempel på. Lærerne kjenner samfunnet, de ser hvilke områder elevene strever med, de ser mestringspotensialene og de vet hva som skal til for å oppnå de høyeste sosiale feltene og den høyest verdsatte kulturelle kapitalen. De ser også at dette er vanskelig for elevene deres å oppnå. Derfor sier norsklæreren også noe om at de jobber mye med å forstå skolesystemet. De gir kompetente råd og veiledning underveis. Siden de har respekt, autoritet og er betydningsfulle for elevene, vil tilbakemeldingene de gir på skolen være aktuelle for ungdommene.

Grøholt (1998) har funn som tyder på at trøst og støtte ikke er tilstrekkelig i ungdomsårene. Det er viktig for selvbildet at en da også får rettferdig kritikk sammen med støtte. Denne rettferdige kritikken får elevene på mottaksskolen ved hjelp av tester. Ved stadig å teste elevene, får elevene et score på hvordan de ligger an. Dersom de får 2 av 20 rette på testen, vet de at de må jobbe mer. Alle elevene forteller om at de blir motivert til å jobbe mer av lærerne. De blir fulgt opp og passet på hele veien. Dette viser at lærerne bryr seg om dem. Lærerens mening er betydningsfull, og tilbakemeldingene lærerne gir, er med på å forme elevenes selvbilde, motivasjon og dermed mestring. Mestringen gir videre en motivasjon til å fortsette.

5.3.4 Positive forventninger styrker eleven vs realitetsorientering.

Internasjonal forskning viser at høye forventninger til eleven er en avgjørende forutsetning for at barn og unge faktisk lærer. Negative forventninger har sterkere effekt enn positive. Det er lettere å svekke en elevs tro på seg selv enn å løfte den. Forskningen viser også at lærere systematisk har lavere forventninger til enkelte elevgrupper. Blant disse er minoritetsspråklige elever, og elever med lavt utdannede foreldre, basert på forutinntatte oppfatninger av foreldrene. Dette kan bidra til et unødig lavt ambisjonsnivå, og dermed til sosial reproduksjon (St.meld. nr 16. (2006-2007))(se også kap 5.2.2.). Likevel er det for de somaliske ungdommene viktig å ha et realistisk mål for hva en kan utrette. Det er svært urealistisk å tro at alle kan bli ingeniører, leger og advokater, selv for norske elever.

Spesialpedagog og norsklærer sier begge at det nærmest er umulig å ta igjen norske elever for informantene. Å ta igjen 7 år på skole er ubeskrivelig vanskelig, og bare et fåtall av fåtallet klarer det. Lærerne har gjort seg erfaringer fra denne skolen gjennom flere år. Ingen av lærerne har spesielt tro på at de somaliske elevene som kommer så sent som i 10- 12 års alder skal klare å ta igjen de norske elevene, og klare akademiske utdanninger. De sier ikke at det er umulig men at det er svært få som klarer det. Dette samstemmer med Kilengs (2006a) funn (se 1.1.) Lærerne nevner omsorgsyrker som et alternativ, fordi de mener somaliere er veldig omsorgsfulle.

På tross av lærernes rapport om reduserte forventninger til elevene, forteller elevene om det motsatte. Farax sier at han fikk mye av naturfaglæreren, at han ikke kunne klart seg uten folka på mottaksskolen. Amiira forteller om læreren som leker, som hun er glad i, som får henne til å føle seg selvstendig, som gjør henne glad, som skryter av henne og gir henne tillit. Abokor forteller også om lærere som prøver å få han til å gjøre mer og som skryter. Alle informantene snakker om motiverende lærere, som bygger selvtilliten deres opp, og som de ikke kunne klart seg foruten. Balansegangen mellom høye forventninger og realitet er likevel vanskelig. Høye forventninger skaper mestring. Samtidig er det fare for å investere kapital på en meningsløs måte dersom man tror man kan klare alt. Derfor er det også viktig å realitetsorientere.

Lærerne rapporterer at de er veldig flinke til å rose elevene. Men, de rapporterer også at de må veie orda sine også når de roser, for at de ikke skal bli misforstått.

5.3.5 Virkningen av ros.

Lærer: Vi gir ris og ros hele tiden. Og vi gir jo mest ros da. Det er jo .. sånn som nå i en time så svarte en elev noe som jeg ikke trodde han hadde fått med seg i det hele tatt. Og da er det bare YES kjempebra! Og hvis de skriver diktator og de har 2 rett av 20 så velvel.. vi går videre kom igjen. Og det synes jeg er gjennomgående for alle lærerne. Korreks får de også ,så godt vi kan. Og veiledning så godt vi kan. Hva de gjør feil og.

Og jeg tror de tror at når vi sier de er flinke så er de kjempeflinke. Og jeg må jo si, når du har 20 rett på 20 diktator så må jeg få lov til å si at du var flink! Det var kjempebra! Men så sier du ikke at det var veldig lette ord. Det var lydrette ord, det var ikke ja.... Elevene har en tendens til å ta til seg rosen så innstendig at de tror de er klare for vanlig ungdomsskole i morra! De skjønner ikke hvordan skolesystemet er bygd opp. Det er en veldig vanskelig veining, fordi ros også gir motivasjon til å jobbe mer. Det viktigste vi har her er humor. Latter er et internasjonalt språk som vi benytter oss av. Godt humør smitter, og det skjer noe med mennesker som er i godt humør.

For informantene er mottaksskolen det eneste møtet de har hatt med norsk skole. De vet at den ikke er normal, men de vet heller ikke hva som foregår i den normale skolen. Når de får en test som resulterer i 100% riktig, mener de selv de er kjempeflinke. Noe de har all grunn til.

Utfordringene ligger i forståelsen av at testene på mottaksskolen er tilpasset deres nivå. Nivået i vanlig skole ligger mye høyere oppe, men det vet ikke informantene, for de har ikke vært der.

Farax forteller om mottaksskolen:

Vi hadde lekser. Lette lekser. Det var sånn 3-åring lekser.

Dette kan Farax si nå, etter han har erfart vanlig skole. Når han gikk på skolen fikk han hjelp av faren til å gjøre disse leksene. Da var de vanskelige.

Sommerschild (1998) mener med sine mestringspotensialer, at det er viktig å tilpasse læringen og testene på mottaksskolen slik at elevene føler mestring. Da blir testene tilpasset elevenes nivå, men de kan også gi et feil bilde av virkeligheten. Derfor må elevene hele tiden realitetsorienteres slik at de vet hvordan de ligger an. Elevene må få se hvor de er i forhold til hvor de skal, men ros er viktig på veien.

Farax forteller:

Jeg har fått masse skryt som har hjulpet meg videre. Jeg fikk lyst på mer. Det er nesten så jeg gledet meg til neste prøve

Det viser at når man føler man mestrer og får skryt, så øker motivasjonen til å jobbe.

En annen måte å tilpasse opplæringen til elevene slik at de får økt mestringsfølelse, og økte mestringspotensialer, er å knytte læringen til noe de kjenner. Det vil si å bruke elevenes ressurser i skolen.

5.3.6 Meningsfylt læring.

Man kan si at de minoritetsspråklige elevene generelt risikerer å gjennomgå en dequalifiserende prosess på skolen. De kan oppleve at det blir større og større gap mellom samfunnets totale kunnskaper og det de selv tilegner seg. Dette skyldes både mangelfullt tilpasset opplæring og manglende grunnlag for en positiv identitetsopplevelse. Hauge (2007) mener skolen i større grad må støtte eleven på disse områdene. Barna kan, uten å ville det selv, overta storsamfunnets negative syn på deres situasjon. En elev som aldri får hevde seg og aldri får vist hva han kan, vil kunne få en negativ identitetsutvikling.

Meningsfylt læring opplever eleven når det blir anvendt tidligere kunnskap og kognitive prosesser for å lære noe nytt eller løse nye problemer. Det vil si; når man bruker tidligere erfaring til å skape mening. Eleven lar seg engasjere der oppmerksomheten fokuseres på relevant informasjon, organiserer denne informasjonen i meningsfylte representasjoner, og klarer å integrere den nye informasjonen i sin allerede eksisterende kunnskap. Hvis eleven derimot fokuserer kun på utenat læring, vil ny informasjon bare legges til hukommelsen. Hukommelsen virker bedre dersom den får mening til begrepene. Meningsfylt læring er mer enn å bare lære fakta. De kognitive prosessene viser til de kognitive aktivitetene som gjør at eleven selv kan engasjere seg på en aktiv måte i det å konstruere mening (Manger et al., 2009).

Hauge (2007) viser til en irsk kanadisk tospråklighetsforsker, Jim Cummins, som har gjennomført mange undersøkelser som belyser minoritetsspråklige elevers skolesituasjon. Han mener at elevene diskrimineres i aktivitetene på skolen fordi skolen ikke evner å bygge på den

kunnskapsbasen elevene har med seg hjemmefra. Han peker videre på at pensum og skolens øvrige innhold kun reflekterer hvite middelklasseverdier, noe som innebærer at de minoritetsspråkliges erfaringer og verdier underkommuniseres eller er helt fraværende.

Et flerkulturelt pensum vil kunne virke positivt inn på de undertryktes selvbylde og opplevelse av tilhørighet (Durato sitert i Stave, 2003). Elevene i denne undersøkelsen forteller at de leser somalisk på skolen. Spesialpedagogen viste meg under intervjuet flere tospråklige bøker som forklarer fenomener både på somalisk og på norsk. På denne måten kan de lære for eksempel om fotosyntesen selv om de ikke kan lese så godt norsk. Lærerne sier også at når elevene skal skrive historier, kan de skrive somaliske eventyr og ordtak på norsk. Når de leker i skolegården, leker de også somalisk leker med alle sammen, men snakker norsk. Lærerne legger altså til rette for at de skal kunne bruke sine kunnskaper fra Somalia og ikke bare oversette et språk, men å bruke språket i noe kjent. Dette er med på å fremme tilknytningen til hjemmet, hjemlandet og kulturen. Det fremmer tilhørighet og trygghet, som videre fremmer mestring.

Ved å bruke noe kjent i en ukjent setting kan man også bidra til å gjøre de økologiske overgangene fra hjemmet til skolen mildere. På denne måten kan skolen også gjøre foreldrenes kunnskaper relevante for barna. Da kan foreldrene hjelpe barna sine med leksene. Fordi skolen anerkjenner foreldrenes kunnskap, blir denne kunnskapen relevant for elevene. Foreldrene kan på denne måten føle at deres kultur og kunnskaper blir verdsatt. Deretter ligger grunnlaget for et godt samarbeid mellom skole og hjem bedre til rette, og dermed også de økologiske overgangene.

Dette kan de gjøre på mottaksskolen, fordi skolen er spesielt tilrettelagt for det. Der kan elever lære av hverandre. Elevene lærer også av elever fra forskjellige land og verdensdeler. Dette øker deres kulturperspektiv, og forsterker inntrykket av at all kreativitet og alle verdier er velkomne og høres hjemme i denne skolen. Den bidrar til tilpasset opplæring for de minoritetsspråklige, og også internasjonalisering av alle elevene (Hauge, 2007).

5.3.7 Morsmålet

Hauge (2007) sier at morsmålet har en sentral funksjon som støtte for kunnskapstilegnelsen. Lærerne på mottaksskolen sier seg enig i dette. Derfor bruker skolen tospråklige bøker slik at man kan lære om fenomenet først på eget språk, for å lære selve fenomenet, og deretter oversette til norsk, for å lære norsk. Lærerne mener da at det er lettere å lære begreper på et annet språk, når man vet hva begrepet betyr på sitt eget. Dette kan være bidragsgivende til at denne skolen har gode resultater å vise til, at de nettopp verdsetter disse verdiene hos elevene. De bruker ressursene elevene har.

Skolesystemet kan ha vanskeligheter med å få tak i kompetente tolker. Wikan (1995) hevder at siden norsk skole ikke klarer å gi ordentlig språkopplæring på morsmålet, kan man like gjerne la det være. Hun mener elevene blir flerspråklige, og ikke tospråklige at av man skaffer tolk som kan "nabolandets" språk. Kileng (2006a,b) har studert somalisk kulturs møte med norsk skole og er i og for seg enig med Wikan, men jobber mot at morsmålet må styrkes i norsk skole dersom somaliere skal ha en mulighet for en fullverdig skolegang.

Hauges perspektiv går på at elevene trenger morsmålet for kunnskapstilegnelsens skyld. Sett i dette perspektivet spiller det ingen rolle hvilket språk det blir tolket til, så lenge ungdommene skjønner språket. I likt tilfelle: dersom nordmenn hadde kommet til Kina hadde det faktisk hjulpet med en svensk tolk, så lenge en forstod svensk! Det er i alle fall bedre enn ingenting. Farax gjør dette. Han kan engelsk språk hvilket hjelper han til å erverve seg kunnskap, fordi de fleste i Norge kan kommunisere litt på engelsk. Poenget er at man skal kunne skjønne begreper slik at man kan tilegne seg kunnskap.

I dette perspektivet har man da sett bort fra morsmålets betydning for elevenes samhandling med familiemedlemmer hjemme og i opprinnelseslandet. Morsmålet har her en viktig funksjon i elevenes identitetsutvikling. Språk og identitet henger nøye sammen, og blir ikke morsmålet verdsatt på skolen, vil dette kunne få konsekvenser for elevens selvbylde (Hauge, 2007).

5.3.8 Mottaksskolen som tiltak

Ved å gå på mottaksskolen får elevene noen fordeler. Farax er klar på at han ikke kunne klart seg uten personene på mottaksskolen. Etter å ha prøvd vanlig skole forteller han om enkle lekser, mye hjelp osv på mottaksskolen. Han mente ikke det samme da han gikk på mottaksskolen. Dette er fordi skolen har oppgaver som passer til elevenes prosess i læring av norsk språk. Oppgavene stemmer overens med (det Sommerschild (1998) kaller) elevenes mestringspotensiale. Når elevene går på mottaksskolen er leksene vanskelige, fordi de ikke har kunnskapene enda. Når de har lært språket, ser dette veldig enkelt ut, selv om det var en vanskelig prosess. Skolen har laget oppgaver som elevene må streve litt med, men som de har god mulighet til å mestre. Dette øker mestringsopplevelsene, og derfor også selvbildet. I følge resiliensforskningen er et godt selvbilde et godt kjennetegn på mestrende atferd, og bidrar til mestring.

Den intense språkopplæringen i mottaksskolen bidrar også til inkludering i jevnaldermiljøet og mestring i den vanlige skolen. Det kan høres merkelig ut, siden man blir isolert i en egen skole og ikke har like stor tilgang til jevnaldermiljøet. Likevel er tanken å redusere risikoen for marginalisering og eksklusjon fra jevnaldergruppa i vanlig skole. Dersom ungdommene skulle begynt rett i vanlig skole, kunne risikoen vært større for at de ikke fikk noen kontakt med de jevnaldrende og fikk nære venner, fordi de ikke kunne kommunisere med dem.

I mottaksskolen har vi også sett hvordan lærerne både har erfaringer, tid og evner til å ta seg av ungdommene på en annen måte enn faglærerne kanskje ville gjort i en vanlig skole. På mottaksskolen har lærerne fokus på trygghet, relasjoner og tidligere kunnskaper som gjør hjemmet mer kompetent. Den er grunnlagt for å håndtere litt andre utfordringer enn i den vanlige norske grunnskolen. Lærerne fungerer som rollemodeller og kompetente veiledere. Mottaksskolen og lærerne her kan derfor sies å være beskyttende faktorer i seg selv.

Det eneste som ser ut til å kunne være en risikofaktor ved denne skolen, er tiden som blir tilbrakt her. Abokor forteller i kapittelet om de jevnaldrende, at det var moro å gå på denne skolen i begynnelsen, men at det nå er kjedelig fordi vennene han blir kjent med forsvinner ut av skolen igjen før han. Amiira har også vært på skolen lenge, og når hennes lillesøster ikke skal gå her mer, vil hun også videre. Dette kan vise til følelser av å aldri bli god nok. Det er et spørsmål om

hvor lenge man klarer å være motivert til å jobbe med noe, som man aldri ser ut til å bli god nok til.

5.3.9 Oppsummering av lærernes betydning.

Lærerens og skolens beskyttende rolle består i flere deler.

Et godt forhold til lærer viser seg å være viktig for elevenes læring og motivasjon til å bli i skolen. Amiira forteller om kun en person i sin historie som gjør henne glad, skryter av henne og får henne til å føle seg selvstendig og verdig tillit, nemlig læreren Kari. Derfor er Kari hennes favorittlærer. Farax forteller om en annen type favorittlærer, der det er øvelsene som er det viktigste. Da er det spennende undervisning som gjør skolen mer spennende. Det blir moro å lære. Abokor forteller at alle lærerne er mer eller mindre like, og at det ikke er en spesiell favoritt. Dette viser at både relasjonen til læreren og måten læreren underviser på, bidrar til motivasjon og kunnskap for elevene.

Lærerne selv er opptatt av å gi trygghet og opprette gode relasjoner til elevene. Dette er et spesielt høyt fokus på denne skolen der noen av elevene kommer fra krigsherjede land, og oppleves som redde. I dette materialet ser det ut til at lærerne klarer dette på denne skolen, for elevene forteller om lærere som følger opp, passer på, skryter og motiverer.

For elevene ved denne skolen vil læreren være en viktig kompetent signifikant annen. Det er lærerne som er bærere av den kulturen i det samfunnet ungdommene skal inn i, og i noen tilfeller (som i Amiiras), den eneste kjente og tilgjengelige voksne personen som innehar kunnskapene og den kulturelle kapitalen. Læreren symboliserer kulturell kapital, og fungerer som veileder og kompetent signifikant annen.

I alle skoler vil lærerne kunne være signifikante andre for elevene. De skal gi rettfærdig kritikk, ros, og tilbakemeldinger til elevene, og vil derfor ha påvirkningskraft på elevenes selvbilde og motivasjon i skolesammenheng. Lærerne forteller likevel at det i denne skolen finnes en hårfin balansegang i forhold til skryt. Å skryte av elevene når de er flinke er helt nødvendig, fordi skryt gir økt positivt selvbilde og motivasjon, som videre fører til økt mestring. Samtidig sier ikke lærerne til elevene at de har fått ”enkle” oppgaver som svarer til deres mestringspotensiale. Dette kan bidra til at elevene selv tror de er mer kunnskapsrike enn hva de i realiteten er. Dette er en

balansegang som kan være vanskelig. På den ene siden må lærerne skryte for å motivere, men samtidig må lærerne realitetsorientere for å forberede elevene på det som møter dem i vanlig skole, og for at de skal bli i stand til å investere tid og kapital fornuftig. Elevene får derfor stadig beskjed om at de er flinke, men ikke flinke nok. Likevel forteller elevene utelukkende positivt om lærerne. De er flinke til å motivere og oppmuntre på tross av at lærerne selv ikke rapporterer om de store positive forventningene til de somaliske elevene.

Morsmålet, eventyr, leker og ordtak fra Somalia blir brukt aktivt i kunnskapstilegnelsen i mottaksskolen. Dette kan virke beskyttende for elevene fordi de da kan få økt følelse av tilhørighet. På samme tid som overgangen til skolen blir mindre risikofylt og gir økt trygghet, gjør man hjemmet kompetent. Mødrene i denne undersøkelsen kommer dårlig ut i forhold til å kunne hjelpe og veilede barna sine. Å bruke kunnskaper fra Somalia i kunnskapstilegnelsen gjør derfor at mor (og far) i økt grad kan hjelpe barna sine med skolen. De kan bidra med noe. Dersom foreldrene opplever dette som positivt kan det bidra til et godt skole- hjem samarbeid, altså et positivt mesosystem, som også virker beskyttende for elevene.

5.4 Individuell beskyttende kapital.

Til nå har jeg fremstilt elevenes historier om jevnaldrende, familie og lærere, og hvordan disse tre mikrosystemene har betydning for elevenes skolehverdag, syn på seg selv og motivasjon for å jobbe med skolen. Arenaene er deler av elevenes økosystem som stadig er i gjensidig samspill med hverandre. De somaliske ungdommene er imidlertid aktive vesen som bidrar til å endre sine egne betingelser for utvikling (Gjertsen, 2003). Elevene påvirker omgivelsene sine, akkurat som omgivelsene påvirker dem.

Jeg vil derfor i dette kapittelet gå inn i de individuelle kapitalene elevene har. Med ordet kapital vil jeg her presisere at det er egenskaper og personlige trekk elevene har, som er kapitalen de handler med på den sosiale arena. Det er egenskaper og sider ved seg selv de bruker for å erverve seg kulturell kapital, gjennom å påvirke de signifikante personene i mikrosystemene. I resiliensforskningen vil man kalle det beskyttende egenskaper, mens Sommerschild bruker ordet ”trumfkort” (Sommerschild, 1998). Det meste av kapittelet vil omhandle Farax. Det kommer frem i intervjuet at han mobiliserer kapital i form av egenskaper og mestringsstrategier, bevisst

eller ubevisst, for å komme seg frem i skolen og påvirke mikrosystemene han deltar i. Det kommer også frem rene beskyttende og mestringfremmende faktorer i ytre forhold, som klær og hudfarge. Dette gjelder både på mottaksskolen og i vanlig norsk ungdomsskole. Amiira og Abokor vil også bli brukt til å belyse deler av kapittelet.

Vi har i kapittelet om de jevnaldrendes betydning sett hvordan Farax bruker sin sosiale kapital, altså sine venner og nettverk, til å erverve seg kulturell kapital. Vennskap og sosial kontakt med andre er likevel noe man må oppnå. Ulike barn har ulike strategier og ulik kompetanse til å utvikle denne sosiale kontakten (Frønes, 2006), men Farax har lyktes i jakten på sosial kontakt. Farax' måte å erverve seg sosial kapital, venner og andre relasjoner, er indirekte med på å påvirke hans mestring av skole fordi han konverterer den sosiale kapitalen til kulturell kapital. Vennene har til tider vært svært viktig for Farax. De har motivert han, lært han, svart han på det han lurer på osv. Derfor vil det være interessant å se hvilke egenskaper som har bidratt til å komme i kontakt med disse vennene.

5.4.1 Global kultur som kapital.

Når jeg møter Farax utenfor skolegården på vinteren, har han på seg en tykk sort boblejakke, ekstra baggy jeans, mp3 spiller på øret, skatesko og et bredt sort pannebånd. Han har en avslappet holdning, men er likevel rak i ryggen. Når han ser opp fra mobilen han trykker på, smiler han bredt til meg. Han kommer bort, tar mp3 spilleren ut av øret, rekker frem hånden og hilser høflig. Idet han ser hvor glatt det er på veien over skolegården, tilbyr han seg å gi støtte over den glitrende isen. Han virker genuint opptatt av at jeg skal komme trygt over.

Farax sier i intervjuet:

Jeg kom inn i den vanlige ungdomskolen med xxxxxxl baggy jeans. Det var plass til fire stykker oppi den. Hver gang jeg kom inn i klasserommet stirret alle på meg. Alle satt og skrev allerede, for jeg kom alltid litt for sent. Jeg var på en måte venn med alle sammen på skolen når jeg begynte i vanlige ungdomsskolen da. Jeg tror jeg var den første svarte som gikk der, så det var nytt og spennende for dem å ha meg der.

Farax ser ut til å være en del av en subkultur som kan ligne på ghetto-gangster kulturen. Med kultur tenker Bourdieu på den kultur som har makt til å definere og dominere et samfunn. Den

mest verdsatte kulturelle kapitalen, omfatter kultivert språk og fortrolighet med den rådende kulturen i samfunnet. Det finnes også mange subkulturer, hvor det også foregår strider om hva som er den mest verdsatte kapitalen (Gjertsen, 2003). Ghetto- gangster kulturen er en slik subkultur, den er global og kjennes igjen over store deler av verden, blant annet ved måten å kle seg på.

Globalisering er blitt et sentralt trekk ved dagens samfunn. På det kulturelle området i identitetsdiskusjoner fører dette til at det blir vanskeligere å verne om lokale identiteter og kulturer, og som resultat kan mange mennesker finne få faste holdepunkter og stadig være på leting etter lokale identiteter (ibid). Samtidig kan det hevdes at det blir lettere å sosialiseres inn i ett nytt samfunn. Nettopp fordi ghetto gangster kulturen er global, kan de norske ungdommene kjenne igjen deler av Farax, og motsatt. De har noe felles. Derfor vil denne kulturen være en medbrakt symbolsk kapital, som bidrar til sosial kapital.

En informant i Fangens (2008) undersøkelse fortalte at mange ungdommer kjente han som ”yo-man”, derfor så de på han som kul. De kjente ikke han, men kjente typen; kul og gøy! Dette samsvarer med det Farax sier til meg. Det blir en global kultur, der alle har noe til felles, derfor har de noen felles referanserammer som gjør det lettere å bli akseptert. I tillegg hadde Farax noe de norske ungdommene ikke hadde; nemlig mørk hudfarge.

5.4.2 Mørk hudfarge = symbolsk makt.

Farax er et bra eksempel på en ghetto-gangster- gutt, han har en ”kul” laid back holdning, blid, omgjengelig og har også mørk hud. Dette gir Farax symbolsk makt.

Bourdieu hevder det hele tiden foregår en kamp i det sosiale feltet over hvem som har den dominerende, eller den fornemme smaken. Det sosiale feltet er der hvor mennesker kjemper om noe som er felles for dem. Her foregår en strid om hvem som skal ha monopol på visse goder. Disse godene er tegn på at man atskiller seg fra, og er overlegen andre i samme klasse, og i samme kultur. Stridene handler om hvem som skal kunne si at de har den mest legitime og prestisjefylte smaken (Larsen, 2002). De ulike livsstilene vi møter i det praktiske livet, er observerbare konsekvenser eller symbolske fremstillinger av den sosiale verden. Sansen for

distinksjonene, altså å lære å skille mellom godt og dårlig, og mellom det som er verdifullt og ikke, altså å lære den gode smaken, utvikles ved sosial omgang med de som har om lag samme plassen i det sosiale feltet. Symbolsk kapital som styrke, hudfarge og skjønnhet får en verdi, positiv eller negativ ettersom hvem som klassifiserer den, og hvordan den blir klassifisert (Broady & Palme, 1989). Symbolsk kapital kan betraktes som det mest grunnleggende begrep i Bourdieus sosiologi. Det er et meget generelt begrep, men dersom man skal komprimere begrepet maksimalt kan man si at symbolsk kapital er "det som anerkjennes". Det er det som gjenkjennes av sosiale grupper og tillegges verdi når det er klassifisert. Det kan kun fungere som kapital dersom det finnes et marked for disse ressursene. Det vil si; det må finnes mennesker som kan kjenne igjen og oppfatte at nettopp denne kapitalen har verdi (Broady, 2000). Ghetto-gangster- kulturen som subkultur kan kalles et sosialt felt, hvor prestisjestriden foregår innen dette adskilte feltet.

Ghetto gangster kulturen slik vi har blitt kjent med den i Norge, er festet til ghettomiljøet i statene. Vi ser mørke menn med store bukser og t-shirts, en spesiell gange, store jakker og mp3-spiller på øret som spiller musikk. Nettopp fordi kulturen ofte er assosiert med mørk hudfarge kan dette være et symbol som klassifiserer kapitalen positivt for Farax. Alle kan kle seg i baggy bukser og andre symboler, men ingen kan påta seg en annen hudfarge. I denne kulturen blir derfor hudfargen til Farax en symbolsk kapital. Han eier et symbol som gjør han attraktiv. Symbolet anerkjennes fordi det blir kjent igjen og tillagt verdi i miljøet. Han sier de andre syntes det var spennende fordi de ikke hadde hatt en svart gutt i klassen før, og mener selv at alle var venn med han.

På en side er Farax en del av en undertrykt klasse i samfunnet. "Den nye norske underklassen" (Wikan, 1995) bærer som sagt et sterkt stigma som raskt kan innebære ekskludering fra den sosiale arena. Gjertsen (2003) hevder at barn fra Bourdieus klasser som er lavt verdsatt, gjerne må undertrykke sin egen kulturelle bakgrunn, som i valg av klær, for å kunne bli godtatt. Dette ser ikke ut til å gjelde for Farax. For han ser valget av klær ut til å være en kapital som gir makt og kapital, fordi det gjenkjennes som en global kultur. Kleskapitalens verdi økes med hudfargen. Dette er en symbolsk kapital i form av klær og utseende, som bidrar til å komme i kontakt for å bygge vennskap og nettverk med andre med samme kultur, altså sosial kapital. Denne sosiale kapitalen har vi tidligere sett (se kap 5.3.6.2.) Farax bruke videre til å erverve seg kulturell kapital.

5.4.3 Språk

Farax har en kulturell kapital med seg når han kommer til Norge; engelsk språk.

Jeg lærte engelsk da jeg levde på gata i Kenya. Mange av naboene gikk på skole. Det var folk fra forskjellige land der så når de lekte ute, snakket de engelsk. Jeg lekte mye ute i gata, og lærte engelsk av dem. Når jeg var med de hjem, hadde de engelsk tv uten tekst. Det går fort å lære da. Jeg klarte meg i hvert fall da, uten skole. Man lærer språket fordi man lever i det.

Jeg gikk på denne skolen i 5 mnd! Det er veldig kort tid. Jeg var veldig ung vet du. Jeg var 11 år. Det går fort å lære da. Det er verre når man blir gammel. Det som hjalp til å lære fort var engelsken. Hvis det var ord jeg ikke forstod, spurte jeg læreren som oversatte til engelsk.

Farax sier han lekte mye ute i gata, med mange forskjellige etnisiteter. Dette har bidratt til at Farax har blitt et sosialt individ, og blitt vant til å sosialisere seg med ulike kulturer. Han har ervervet seg venner, og derved økt sin sosiale kapital. Ved denne kapitalen har han videre ervervet seg en kulturell språklig kapital, som videre gjorde det lettere for Farax, både å lære på skolen, og å kommunisere med jevnaldrende i nærmiljøet i Norge. Ifølge Hauge (2007) ser det ut til at personer som har lært to språk, veldig raskt klarer å tilegne seg et tredje. Den mentale kapasiteten har ikke begrensninger i forhold til å lære mange språk. Farax tilegnet seg tilstrekkelig norsk til å klare seg i vanlig skole i løpet av 5 mnd, ved hjelp av engelsken. Dette er særdeles kort tid. Farax kunne ikke skrive språkene, men kunne gjøre seg forstått og bli forstått. Det er det som er det viktigste for å få kontakt innenfor den sosiale jevnalderarenaen. Derfor er dette et trumfkort Farax hadde med seg. Språket kunne han bruke både i læresituasjon på skolen og på jevnalderarenaen som kommunikasjonsverktøy.

5.4.4 Klinkekuler og fotball.

Farax har videre med seg noen talenter han har lært seg i Somalia. Blant disse er klinkekuler og fotball.

Jeg husker vi spilte med klinkekuler ute på skolen. Det hadde jeg gjort mange ganger før på gata. Jeg hadde ingen klinkekuler, men jeg fikk en av en kompis. Til slutt hadde jeg 3-400 klinkekuler. Jeg vant alle sammen, for jeg brukte metoden jeg hadde lært i Afrika. Jeg hadde bagen full. Alle ville vite hvordan jeg klarte det! Til og med læreren var overrasket!

Jeg spilte fotball på det lokale laget der jeg bodde. Jeg fikk masse skryt av treneren, som sa at jeg ville komme langt hvis jeg fortsatte å trene. Det er ikke rart at afrikanere er gode i fotball! Her går folk på skole og jobber og sånn, men det gjør vi ikke i Somalia. Der har vi ikke råd til skole eller noen ting. Vi må finne på ting vi kan gjøre. Vi hadde ikke råd til fotball engang! Vi måtte lage den. Vi spilte ikke på gress, men i gata i veien der bilene kjørte. Du blir ganske flink av det ikke sant. Men, når jeg kom til Norge så var det stor fin bane og 11-11 og.. leggskinner og fotballske og!

Å leke med klinkekuler og spille fotball er også aktiviteter som foregår i store deler av verden. Noe de aller fleste kan kjenne seg igjen i. Siden Farax har talenter innefor dette fra Somalia og Kenya, får han skryt og oppmuntring av de andre. Han er vant til å leke med andre jevnaldrende og har derfor hatt mulighet til å utvikle evnen til desentrering. Desentrering er evne til å gripe andre posisjoner og perspektiver enn sine egne. Desentreringen av jevnaldrende blir sentralt for utvikling av sosial kompetanse. Kontakt med de jevnaldrende i skole og fotballklubb blir derfor sentralt i sosialiseringprosessen i forhold til å få kunnskaper om samfunnets krav til basiskompetanse, som er knyttet til evne til å håndtere blant annet sosial kompleksitet (Frønes, 2006). Selv om Farax' evne til desentrering er bygd opp i et samfunn som ikke nødvendigvis gjør han kompetent på den sosiale arena i Norge, betyr ikke det at han ikke har utviklet sosial intelligens. Han trenger nå å tilpasses til et nytt samfunn, ved hjelp av å ta de norske ungdommenes perspektiv, lære deres koder og utvikle sosial kompetanse i det norske samfunnet. Farax sier også at han måtte se hva "de hvite folka" gjorde, og se hva som var forskjellen for å lære. Det viser at han er interessert i å lære, og er åpen for nye innspill og ideer. Han er villig til å tilpasse seg for å bli sosialisert inn i det nye samfunnet.

Ved å delta i idretten deltar han også på arenaer der andre jevnaldrende befinner seg, og kommer lettere i kontakt med dem. Han forteller også at det første han prøvde på var å skaffe seg venner. Da vil det si å oppsøke steder hvor jevnaldrende befinner seg. Fotballen var for Farax en slik arena. Abokor spiller også fotball, men vil ikke på vinteren, fordi det er for kaldt. Det medfører at han mister kontakt med de andre spillerne. Amiira forteller at hun ikke vil delta i noen fritidsaktivitet, og kan derfor gå glipp av en sentral arena i forhold til læring av språk og erverving av sosial og kulturell kapital.

Farax har i tillegg gode talenter i aktivitetene. Dette kan bidra til at de andre ser opp til han, vil ha han på laget sitt o.l. Både på skolen og i fritidsaktiviteter blir prestasjoner høyt verdsatt. Gjertsen (2003) hevder at prestasjonene blir høyere verdsatt enn menneskelige egenskaper. Likevel har man ikke noen garanti for å være inkludert i skolen selv om man er inkludert i idretten. Ungdommen kan godt være inkludert på fotballklubben, og være ekskludert i skolen. Dette kommer av at den moderne oppveksten er preget av arenaer som er atskilt og har egne normer og regler. Norge har i dag en offisiell målsetting om inkludering for alle i skole og fritidsaktiviteter (ibid). Dette er fordi det er ønskelig at alle deltar i sosiale sammenhenger og med dette deltar i samfunnet. Ungdommenes egen opplevelse av seg selv som vinnere eller tapere kommer av å sammenligne seg med jevnaldergruppa, ikke foreldrene. Det er i jevnaldergruppa det handlende barnet kommer tydelig frem. Dette er fordi likhet i posisjon også identifiseres gjennom likhet i alder og størrelse. Man sammenligner seg med jevnaldrende på ulike områder fordi de i utgangspunktet er mer like, som i alder og størrelse. Sport, skole eller allmenn popularitet er slike eksempler (Frønes, 2006). På fotballaget er det status og være av de beste spillerne. Her får Farax en følelse av å være vinner, samtidig som han møter venner.

5.4.5 Evnen til å tiltrekke seg positive reaksjoner øker positiviteten.

Da jeg møtte Farax, oppfattet jeg han en som høflig, utadvendt og morsom gutt med et godt glimt i øyet. Vi har også sett at han er svært sosialt innstilt. Lærere jeg var i kontakt med på skolen husket Farax. De husket hans livlige og høflige væremåte, og beskrev han som en godlynt, snill og flink gutt.

De motstandsdyktige ungdommene i Kauaiundersøkelsen hadde gode egenskaper til å utløse positive reaksjoner rundt seg (Klefsbeck & Ogden, 2003). Dette er en anerkjent egenskap som kan kalles symbolsk kapital. Slike positivt innstilte barn vekker flere positive reaksjoner rundt seg, i motsetning til negative og mindre sosialt innstilte barn. Derfor vil disse barna gradvis kunne bli mer og mer positive, fordi de blir forsterket i sin positive atferd. På denne måten kan det tidlig utvikle seg et gjensidig påvirkningsmønster, der sosialt uttrykksfulle barn langt oftere blir forsterket i sin positive atferd enn mindre uttrykksfulle barn. Reaksjoner fra jevnaldrende

kan derfor bidra til at forskjeller i gjensidig påvirkningsform som til å begynne med er ganske små, utvikler seg til å bli mye større (Frønes, 2006).

En positiv væremåte vil derfor også påvirke medelever og lærere. Elevens oppfatning av og forhold til læreren er viktig, fordi den påvirker den sosiale samhandling og kommunikasjon de har med hverandre. En kommuniserer for eksempel lettere med læreren hvis man opplever at man liker læreren, og hvis en opplever at det er gjensidig, enn med lærere man har et dårlig forhold til. Oppfatninger av og relasjoner til andre bygger på, og påvirker, samhandlingen vi har med dem. Slik er det også for elever i skolen og deres virkelighetsoppfatninger av lærerne. Elevenes innstilling til, oppfatning av, og relasjon til læreren, vil ha sammenheng med hva de gjør og ikke gjør i skolen, og hvordan de generelt sett har det i skolen (Manger et al., 2009). Man kan kanskje også tillate seg å spørre om mer på skolen, dersom man har inntrykk av at læreren har et positivt bilde av deg. Meads speilingsteori forklarer hvordan Farax får et bilde av seg selv. Når Farax kommer med utspill som oppfattes positivt av lærerne eller medelevene, vil han få positiv reaksjon på disse. Ved å bemerke seg disse reaksjonene vil han få et inntrykk av hvordan han selv virker på andre, og dermed få et bilde av han selv som person. Som nevnt i kapittel 5.3.3 er det å være normal og gjerne godt likt sterkt forankret i menneskene. Derfor vil slike handlinger gjerne repeteres dersom man merker at man får positive reaksjoner. Det er da vi kan snakke om denne positive spiralen, og barn som forsterkes i deres positive handlingsmønster.

Ved denne væremåten vil andre mennesker synes godt om en, og ha mer lyst til å hjelpe en. Det frister mer å hjelpe en positiv person enn en negativ. Dette gjelder også for lærere og venner. Det vil være lettere å tilegne seg ulike former for kapital. Nøvik (1998) mener at det er på denne måten de som har mye, har lett for å få mer. Mennesker er med på å skape sitt miljø, og når man oppnår slike gode sirkler mener hun at det ser ut til å fostre mestring og kompetanse blant ungdommene.

Å ha evne til å tiltrekke seg mestringvinnende faktorer virker derfor beskyttende for Farax. Det kan bidra til positiv oppmerksomhet på alle arenaer. Denne symbolske kapitalen vil føre til at mennesker rundt han vil like å være sammen med han, og de vil kunne oppmuntre, motivere og hjelpe videre på veien, slik vennene hans har gjort.

5.4.6 Balansekunsten.

For å sosialiseres inn i det norske samfunn og skape et positivt nettverk, har Farax vært nødt til å tilpasse seg den norske kulturen. Denne tilpasningen i et nytt samfunn er et omdiskutert tema blant flere sosiologer. Mistilpasning er sett på som en risikofaktor, der marginalisering og eksklusjon fra det øvrige samfunnet kan bli resultatet. For å mestre samspillet i samfunnet er det derfor viktig å bli godt tilpasset. Mestring av tilpasning til to ulike kulturer er det Prieur (2004) kaller "Balansekunstner". Et annet ord som blir brukt er "Selektiv akkulturasjon" av Portes og Rumbaut (Engebrigtsen et al., 2004), og er den form for tilpasning der det beste fra to kulturer velges og kombineres. Fangen (2008) har også sett på tilpasningsmåter i Norge, og kommet frem til det samme som Prieur (2004). De finner tre måter å forholde seg til to kulturer. Det er: "å ta det beste fra to kulturer", og bygge videre på det. Man kan velge "å være bare somalisk", eller man kan velge "å bli så norsk som mulig". Måten man velger å tilpasse seg på, påvirker hvordan man bygger seg et liv i migrasjonslandet. Dette påvirker videre hvem man kommer i kontakt med, om man trives/mistrives osv. Vi skal nå lese Farax' historie om kulturmøtet.

5.4.6.1 Farax

ALT var nytt for meg og familien min når vi kom hit. Skole, kultur og miljøet var nytt. Og ikke minst, hvordan de lever her! Alt var nytt. Jeg fikk liksom en ny start på livet og måtte skaffe meg et nytt liv!

Jeg tror grunnen til at noen klarer seg og andre ikke, er at det er mange somaliere som ikke vil kommunisere noe særlig, eller komme seg inn i den norske kulturen. For å komme seg inn må du lære, du må se hva som er forskjellen mellom dere to. Det finnes mange som har kommet til Norge, og fått den muligheten, som ikke tenker ordentlig. De slutter på skolen, er ute med venner og gjør ting de ikke burde. Noen blir det kanskje for vanskelig for. Kanskje de ikke får nok hjelp. Det er ikke så mange lærere. Det er nok mange som slutter fordi det ikke er noen som bryr seg om dem. Ingen som forteller de hva de skal gjøre, eller hva de skal lese. Ingen som forklarer de den rette og den gale veien. Mange foreldre tenker at de har en annen kultur og vil gjerne fortsette å leve med den. Det gjør at barna ikke får med seg så mye. Pappa har pushet meg inn i den norske kulturen. Jeg kjenner noen i Oslo som har droppa skolen. Foreldrene kan ikke norsk. De gjør mange ting som ikke er lov, og vil leve på det livet som de er vant til på gata. De er vant til å leve sånn og skal leve sånn til de dør. Det er helt feil! I Somalia er det ikke feil, men her er det det. Her får du mulighet til alt!

Når jeg er hjemme er jeg somalisk, når jeg er ute er jeg norsk. Forskjellen er at hjemme snakker jeg språket mitt. Det er litt vanskelig å snakke norsk med de hjemme. Noen

ganger glemmer jeg meg og snakker norsk til mamma, men da skjønner hun ingenting. Ute så står jeg på snowboard og ski, går på kino og spiller biljard, hjemme holder jeg meg til kulturen min.

Jeg blir på en måte to mennesker. Det synes jeg er helt glimrende. Jeg har det døds Kult når jeg er ute. Mamma og pappa vet at de kan stole på meg, så jeg behøver ikke være inne til bestemte tider.

Jeg har mange kompiser som er jøder og andre kulturer. Det går bra det. Hvis noen spør meg hvilken religion jeg har så sier jeg bare ALT, alt jeg kan være. Jeg er muslim, men jeg gjør ikke det som må gjøres for å være det. Jeg har en egen teori på at dersom du har det bra, er snill mot andre mennesker, får andre til å le og har det hyggelig med folk, så går det veldig bra. Jeg er Muslim, Jøde, Kristen alt.. jeg tror på alt.

Farax forteller at han er muslim, selv om han ikke lever som en. Det han sier er at han egentlig kommer fra et muslimsk hjem, det er hans base, men det er ikke dette alene som styrer hans identifisering. Det Farax forteller kan betraktes som en form for kulturell frisetting og kreativitet. Han føler seg frigjort fra etablerte kategoriseringer, og tar del i individualiseringen i samfunnet (Prieur, 2004). Han tilpasser seg der han er, har ingen fordommer mot andre kulturer, og på denne måten kommer han overens med, og i kontakt med mange. Han skaper sin egen identitet som er sammensatt av flere ulike elementer, og er derfor meget tilpasningsdyktig.

Identitetsbegrepet er et komplekst begrep, og det er diskusjoner på om identiteten er fast og varig, eller om den endrer seg kontinuerlig.

Frønes (2006) hevder at sosial identitet- hvem vi er eller opptre som- er noe vi selv aktivt konstruerer, eller prøver å konstruere. Han mener identiteten varierer med ulike sosiale situasjoner. I noen situasjoner kan vi være trygge på hvem vi skal være, og hvordan vi skal mestre situasjonen, mens vi andre ganger er usikre og utrygge på hvordan vi skal forholde oss. Dette går igjen i Bronfenbrennes økologiske overganger. Når man kommer inn i en ny setting, nytt mikrosystem, har man økt risiko for marginalisering, fordi man her spiller en annen/ny rolle (Klefbeck & Ogden, 2003). På et område, for eksempel på fotballbanen, kan vi føle oss som småkonger, mens vi i skoleklassen kan føle oss helt utenfor. Dette kan være fordi vi er dyktige i fotball, men kanskje ikke dyktige faglig. Identitet er sammensatt og i det moderne samfunn vil mennesket opptre på mange scener, i ulike sammenhenger, og med ulike sosiale roller. Likevel, hevder Frønes (2006), at de aller fleste har en kjerneidentitet, et sammensatt bilde av alle de ulike sosiale identitetene. Man har et bilde av seg selv om hvem man er, og hva man ønsker å være. Det er likevel kjent at individet inngår i ulike roller.

Bourdieu forklarer at folk er i stand til å opptre på meningsfulle måter, også strategisk hensiktsmessig, uten at det alltid er helt bevisste handlinger, ved begrepet habitus. Habitus er det sosiale, eller samfunnet, nedfelt i individet, men samtidig et resultat av de individuelle livshistoriene, slik at ingen habituser er helt like (Aakvaag, 2008). Den representerer en kulturell arv og det kollektive i mennesket. Habitus skapes av materielle forutsetninger, erfaringer og livsbetingelser og utvikles kontinuerlig.

Farax' gjør en god rollefigur. Hans habitus utvikles kontinuerlig, men har en lang fartstid med erfaringer fra samfunnet i Somalia. Altså kan man si at Somalias samfunn er nedfelt i han. På tross av at Somalias samfunn er ulikt det norske, er han er i stand til å iscenesette seg selv i ulike settinger, og prøver å være ALT. Dette kan han muligens gjøre fordi han har utviklet en god evne til desentrering. Dette er nødvendigvis ikke bevisste handlinger for å nå et fremtidig mål, men virker hensiktsmessig for han. Ut ifra dette skaper han seg et bredt nettverk av sosial kapital. Han sier at han på en måte er to personer. Hjemme er han somalier og ute er han alt. Farax mener at de som velger å "leve som i Somalia" lever feil her. Samtidig forteller han at han i hjemmet forholder seg til kulturen sin. Dette er en måte å si at han tilpasser seg og velger noe fra Somalia vekk, og noe fra Norge inn, altså selektiv akkulturasjon.

Videre forklarer han to ulike sosiale identiteter. Hjemme har han en mer fast stabil identitet, mens han ute kjenner økt grad av vekslende identitetsroller med vekslende sosiale miljøer (Hauge, 2007). Ved å mestre å spille ulike roller, tilegner han seg mye forskjellig kunnskap, lærer seg forskjellige koder og integreres i mange sosiale situasjoner. Han utvikler sosial kapital ved hjelp av sin sosiale intelligens og evne til desentrering.

5.4.7 Sosial intelligens

Et av målene med sosialiseringprosessen er å lære samspill med andre mennesker. Hvor godt barn og unge behersker dette samspillet er individuelt. Sosial kompetanse betyr forenklet at et individ har evne til å samhandle med andre personer i ulike situasjoner. Et sosialt kompetent barn har lært at det ikke er alene i verden, og at det finnes hensyn som må taes. De har også lært å tilpasse seg til omgivelsene sine. Vi uttrykker vår sosiale kompetanse gjennom handlinger. Ferdigheter, kunnskaper og holdninger viser kompetansen, og dette er viktig for å beherske ulike

sosiale miljøer, etablere og vedlikeholde relasjoner, og fremme utvikling og trivsel. Regler og normer må fortolkes underveis, og derfor handler kanskje sosial kompetanse først og fremst om å utvikle evnen til å tolke signaler fra andre (Manger et al., 2009). Dette er i tråd med det Mead (2005) beskriver som intelligens; som noe sosialt. Ved å sette seg inn i andres sted og anta deres holdninger, ta den andres roller og forstå meningen med symbolene som blir brukt. Evnen til å mestre to referansesystemer, å være både seg selv og den andre på en og samme gang, gjenspeiler seg derfor i den sosiale intelligensen. Sosial intelligens vises ved å forstå ulike koder i samfunnet, kjenne dem igjen og modifisere sin atferd deretter. Vellykket overtagelse av den andres perspektiv og symboler er en betingelse for vellykket kommunikasjon med den andre. Mead legger spesielt stor vekt på språket, fordi det her ligger mange symboler, og fordi språket er knyttet til bevisstheten (Vaage, 1989).

Farax gjør noen aktive valg. Han sier at man må se hva som er forskjellen mellom seg selv og de menneskene han skal sosialiseres med. For å kunne se forskjellen må han anta deres holdninger og innta deres perspektiver. Mennesker har ulik evne til å handle og reflektere. Noen reflekterer kritisk over meningen med normer og regler som andre bare adlyder uten å tenke over dem (Frønes, 2006). Ved å være bevisst på ulikhetene, handler og reflekterer Farax ut ifra det han ser og tolker. Dermed kan han reflektere over, og balansere ulikhetene og likhetene ettersom han ønsker. Da ser han også hvorfor andre handler annerledes enn han. Det kan gi han økt forståelse for andres handlinger og økt kompetanse i egne handlinger.

5.4.8 God hukommelse= menneskelig kognitiv kapital.

Farax:

Jeg hadde norskprøve om forfatterne ikke sant. Og jeg hadde ikke lest noen ting da, fordi jeg var syk ikke sant, også kommer kompisen min på besøk og sånn også sier han: du skal ha norskprøve i morra du Farax. Jeg bare: åhhh..hvorfor det? : Nei vi andre har hatt i dag, men du var ikke tilstede, men du skal ha i morra for læreren sa at vi ikke slipper unna ikke sant. Da sa jeg: Seriøst jeg klarer ikke noen ting jo, jeg har ikke boka med meg hjem engang jo! Den ligger på skolen.! Han bare: Jeg har hatt norskprøva jeg så jeg kan fortelle deg da. Så han sitter og fortelle mye og mye og, han forteller masse. Dagen etter kommer jeg på skolen, så får jeg norskprøva på bordet mitt. SÅ kikker jeg på læreren da.. jeg husker det. SÅ tar jeg den da, så får jeg 5+ da, uten å ha lest noen ting!
Kompisen min skjønnte det ikke, han lurte på om jeg hadde juksa eller hva som skjedde.

Jeg bare: jeg vet ikke jeg bare skreiv det du fortalte meg!

Samtidig som Farax forteller at han følger nøye med i timene og sannsynligvis har lært av timene, har han en god hukommelse. Han har evne til å huske det kameraten forteller han ved å høre det *en* gang. Dette er en egenskap som kommer godt med for Farax. Dette må sees på som en menneskelig kognitiv kapital han bruker til å erverve seg kulturell kapital. Dette hjelper han å mestre skolen rent faglig og karaktermessig. En slik hendelse fordrer også mestringsfølelse, motivasjon og økt selvbilde.

5.4.9 Farax' "kardemommelov".

Farax har laget seg en egen mening om hvordan man skal oppføre seg mot andre. Han sier at så lenge du har det bra, er snill mot andre mennesker, får andre til å le og har det hyggelig med folk, så går det veldig bra.

"Jeg er Muslim, Jøde, Krisen alt.. jeg tror på alt."

Det å være snill og god med andre mennesker er en felles verdensomspennende verdi. De fleste religioner baserer sitt verdigrunnlag på dette. Dette er muligens en likhet og en verdi Farax har funnet som felles, og som han tar med seg videre. Dette er også noe som er passende i de fleste situasjoner, skaper gode sirkler og positivitet i miljøet.

Han sier at de som fortsatt lever på samme måte som de gjorde i Somalia, på gata og ikke gjør noen ting, lever på feil måte her. Vektleggelsen av at man likevel ikke må glemme fortiden i Somalia ligger i at han setter pris på muligheten han har fått til å skape seg et nytt bedre liv. Man må ikke glemme at man en gang ikke hadde muligheten til å konstruere sine egne veier og sitt eget liv. Denne holdningen motiverer han til å fortsette å realisere sine ambisjoner og drømmer, og se hvor langt en kan nå i skolen, bli det han vil og utfordre seg selv når han har fått muligheten til det.

5.4.10 Ha tro på seg selv. Godt selvbilde.

Et trekk som går igjen blant til motstandsdyktige barna i Kauaiundersøkelsen, er det gode selvbildet. Norske ord som egenverd og selvfølelse er viktige. For det første er det individets egen vurdering av ferdighetene som nærer selvbildet, selv om denne egenoppfatningen ikke alltid er sammenfallende med den reelle kompetansen. Derfor må det alltid være informantens personlige oppfatning som må legges til grunn ved måling av egenverd. Barn med høy selvfølelse likner på beskrivelsene av de motstandsdyktige barna i resilienceforskningen. De har tro på egne krefter, tar initiativ, er selvstendige og nysgjerrige, beskriver seg selv positivt, er stolte over egne ferdigheter og tåler skuffelse, kritikk og forandring.

Forløpsforskerne finner at motstandsdyktige barn har et godt selvbilde, mens selvbildeforskerne finner at barn med godt selvbilde viser mestrende atferd (Sommerschild, 1998). Sørli (1998) fremstiller i sin delrapport, et hovedinntrykk der positiv selvoppfatning spiller en sentral rolle og har sterk innvirkning på blant annet mestring. Selvbildet fordrer positiv respons og aksept fra signifikante andre og egne forventninger i retning av å lykkes. Positiv selvoppfatning innebærer mindre fokus på egen utilstrekkelighet, økt trivsel, mer oppmerksomhet og muligheter for kompetanseutvikling. Negativ selvoppfatninger knytter seg gjerne til negativ innvirkning på kompetansetilegnelse (ibid) I denne oppgaven er det derfor interessant å se på Farax' selvoppfattelse ved å se hvordan han beskriver seg selv.

5.4.10.1 Farax

Om ti år håper jeg jeg er ute å redder folk. Menneskeliv. Spiller ingen rolle hvor. Det hadde vært moro å flytte til USA. Jeg vil gjerne flytte rundt til forskjellige steder. Jeg vil se hvordan andre lever, andre kulturer. Hvis jeg klarer å lære norsk, så kan jeg jo lære flere språk!

Akkurat nå er forbildet mitt meg selv. Jeg vil ikke bli noen andre, jeg vil bare se hvor langt jeg kommer og hvor jeg ender opp. Jeg vil at andre skal se opp til meg. Jeg er et godt forbilde for de som ikke gjør det bra på skolen. De som bare driter i det og gjør det de har lyst til å gjøre og ikke følger den rette veien. De kan se opp til meg. Det var et par ganger jeg droppa skolen og sånn, men så kom jeg tilbake etter hvert

Og motivasjon! Du kan være motiverende for andre. Det var mange som ble motivert da jeg gikk herfra. De var her før meg og jeg gikk fra de. Da så de at hvis du prøver hardt og gjør det bra, så kommer du også ut.

Vi har tidligere sett at alle ungdommene mener de kommer til å klare å gå i vanlig ungdomsskole. De tre ungdommene omtaler seg selv positivt. De sier de kan mye, at norsk er lett, og at de jobber hardt. Farax sier at han vil være et forbilde for andre. Han er sitt eget forbilde. Lærerne på skolen forteller også at et kjennetegn ved de somaliske ungdommene er deres stolthet. De har veldig stor tro på seg selv. Selv om Amiira og Abokor ofte får skuffelser ved å få vite at de enda ikke er flinke nok til å begynne i vanlig ungdomsskole, tåler de den kritikken og fortsetter som før. De opprettholder tilsynelatende sitt gode selvbilde og troen på seg selv.

Selvoppfatningen vil ha stor betydning for elevenes arbeidsinnsats og læringsutbytte. Farax med positiv selvoppfatning knyttet til skolen og seg selv, vil overfor læringsmessige utfordringer tenke: ”Dette skal jeg klare, og jeg er innstilt på å jobbe hardt for å klare det!”. Denne oppfatningen av seg selv, gjør at han jobber mer intenst og bidrar til hans resultater (Manger et al., 2009).

Mange innvandrere og medlemmer av andre minoritetsgrupper har pekt på at selvtillit, og handlinger som fremmer selvtillit er alfa og omega for å styrke svake gruppers posisjon. Dette gjøres gjennom mestring av utfordringer og livssituasjon (Wikan, 1995). Vårt selvbilde er avhengig av hvordan andre ser på oss og tilbakemeldingene fra signifikante andre (Mead, 2005). Derfor spiller også læreren en viktig rolle når det gjelder skolemestring. Det er lærerne som utgjør de signifikante andre når det gjelder tilbakemeldinger på faglige prestasjoner.

Sommerschild (1998) har i mange sammenhenger påpekt hvordan et barns personlighet kan styrkes ved at det videreutvikler en ferdighet det har mulighet til å mestre. I tråd med hennes teori legger denne mottaksskolen opp undervisningen slik at utfordringene barna møter, svarer til deres mestringspotensialer (Nøvik, 1998). De har tilpasset opplæringen slik at alle skal kunne føle mestring. På denne måten nærer de ungdommenes selvbilde. De forteller dem at de er flinke, de skryter av dem og gir dem oppgaver de har muligheter til å klare. Dette fører i følge Sommerschild (1998) til økt positivt selvbilde og dermed økt mestring og økt motivasjon.

Svært mange av teoriene, i psykologien så vel som i common sense, understreker sammenhengen mellom selvbilde og motivasjon. Den som føler at man mestrer ting, blir motivert for å søke videre, den som føler at man aldri mestrer noe, motiveres for å trekke seg unna. Farax mener at siden han har klart å lære norsk språk, så er det ingenting i veien for at han ikke kan lære flere språk. Han vil strekke seg lenger, se hvor langt han kan komme og utfordre seg selv.

Sannsynligheten for at han ville gjort det dersom han ikke hadde klart å lære norsk er mindre. Samtidig forteller Abokor om nederlaget ved at han forblir på mottaksskolen. Nederlaget når andre ankommer skolen senere enn han, og får begynne i vanlig skole før han kan, fører til at han til slutt kan miste motivasjonen for å jobbe.

Opplevelse av kompetanse, som positivt selvbilde og selvtillit, skaper motivasjon. Og kompetanse i seg selv, det å kunne, skaper motivasjon. Den som lykkes er kompetent og strekker seg videre (Frønes, 2006). Å få mestringsopplevelser er grunnleggende for å lære, og for å holde det kognitive motet oppe. En elev som sjelden eller aldri får oppleve å kunne noe, å lære noe nytt og få anerkjennelse for det han/hun mestrer, mister lett troen på at han/hun kan tilegne seg annen kunnskap. Da vil læringen fremstå som lite lystbetont og motiverende (Schultz, Hauge & Støre, 2002) Motivasjon er ikke bare noe vi har inne i oss, som ønsker eller behov, det er noe vi lærer. Når vi utvikler kompetanse, utvikler vi også motivasjon.

Farax fortalte i intervjuet at de leksene de hadde på mottaksskolen var veldig lette. ” Det er 3-åring lekser”- sier han. Dette er fordi han har erfaring med å gå i vanlig ungdomsskole. Han sier han ikke ville klart seg uten ”folka” på mottaksskolen, fordi de hjalp han godt i gang. Han trengte basispakka fra mottaksskolen for å klare seg i vanlig ungdomsskole. Han sier han lærte mer på 3 mnd i vanlig skole enn på 3 mnd på mottaksskolen, men også at det ikke ville vært tilfelle dersom han ikke hadde gått på mottaksskolen først. Han ser dermed skolegangen fra litt avstand og ser at han kanskje ikke var så flink som han trodde da han var elev ved mottaksskolen. Likevel hjalp dette selvbilde av å være flink til å få pågangsmot og selvtillit nok til å søke nye utfordringer, med troen på seg selv.

5.4.11 Konkurransinstinkt

5.4.11.1 Farax

Det var viktig for meg å gjøre det bra på prøvene for jeg ville ikke at alle andre skulle være bedre enn meg. I hvert fall ikke kameratene mine. Jeg skulle være likt eller bedre enn de. Jeg ville ikke være nederst. Jeg liker ikke å være nederst. Det var noen gutter som kom før meg hit til skolen, og som var her når jeg dro. Jeg stakk fra dem. Det var opp til oss. Jo fortere vi lærte, jo fortere kom vi ut herfra. Jeg ville fort ut for å blande med inn i det andre miljøet.

De aller fleste mener at det er viktig å få gode karakterer, og at skolen kommer godt med uansett hva de skal drive med senere i livet. Tilsvarende er det slik at elever som får gode karakterer, blir sett opp til og beundret av sine medelever. Innerst inne er elevene konkurrenter, og de vet om det. Køen og markedet utgjør typeeksempler på serielle tilstander. For den som befinner seg i en kø, ville det være en fordel at de andre ikke var der (Krange & Øia 2005).

For Farax ser det ut til at konkurranseinstinktet fordrer motivasjon til å jobbe. Han skal ikke være noe dårligere enn de andre. Det ble en konkurranse om å vinne racet, tilegne seg kunnskap fort, slik at han vinner billetten ut i vanlig skole og kan starte hans norske drøm.

De beskyttende faktorene i resiliensforskningen er ikke alltid av behagelig eller positiv karakter. Det har vist seg at noen av de motstandsdyktige barna slett ikke er sympatiske og tiltalende. Noen kan virke selvopptatte, selvgode og avvisende (Klefbeck & Ogden, 2003). Dette kan handle om å ha noen spisse albuer for å komme seg frem i verden. Noen må vike dersom andre skal først.

5.4.12 Nysgjerrighet

Farax:

Jeg spurte om ALT! Jeg kunne ikke leve med å vite at jeg bare ikke forstod det.
Jeg ville forstå hva jeg skrev.

Nysgjerrighet er også en beskyttende faktor i resiliensforskningen (Sommerschild, 1998). ”Man lærer ikke, dersom man ikke spør” er et ordtak.

Læreren beskriver de elevene som klarer seg slik:

De er arbeidsomme. De er interessert og nysgjerrige. De er interessert i samfunnet, interessert i å lære for egen del. Det trengs mye jobbing og store ressurser.

Farax' nysgjerrighet gir han mot til å spørre om alt han ikke skjønner. Han spurte til han hadde skjønt det. Dette kan ha bidratt til hans raske kunnskapstilegnelse. Han gav ikke opp før han hadde forstått et fenomen. Den som spør, vil lære. Den som lærer, vil føle mestring. Den som føler mestring vil få motivasjon for å lære mer og strekke seg lenger.

5.4.13 Holdning til skole.

5.4.13.1 Farax

Jeg hadde veldig lyst til å gå på skole sånn som naboene mine i Kenya. Jeg var glad for å komme til Norge. Jeg kom fra krig og fattigdom, der må du greie deg selv. Nå tenkte jeg: ”Nå er jeg i Norge, og jeg kan bli hva jeg vil. Nå har jeg muligheten og jeg takker Gud. Jeg fikk alt det her ikke sant. Jeg var heldig. Alt var nytt for meg og det var kjempespennende. Det er det ENNÅ!!”

Jeg trivdes veldig godt på mottaksskolen. Det var utfordrende og spennende. Det var helt sykt å være somalier i det norske skolesystemet. Alt var nytt. Jeg visste ikke jeg skulle være her en gang ikke sant. Det blir som om du ligger og drømmer. Det var kult. Jeg lærer mange ting.

Det viktigste jeg har lært er å holde seg til skolen og prøve å gjøre det bra. Få deg en framtid. Det er det det går ut på. Vi skal bli noe. Vi skal ikke sløse bort tida. Når du er i Somalia så har du ikke skole. Du har ingenting. Men når du kommer til Norge er det akkurat som om det står et skilt som forteller at du kan bli hva du vil! Så hvorfor ikke?

Jeg har opplevd å ikke kunne gå på skole. Når jeg kom hit tenkte jeg at nå har jeg sjansen til å se hvor langt jeg kommer. Jeg skal se hvor bra jeg er.

Jeg synes det norske skolesystemet og måten jeg er blitt tatt i mot på er helt glimrende. Du blir overrasket på en måte. De gir deg muligheten og åpner dører for deg.

3 råd til de neste elevene: Hold deg til skolen så lenge som mulig, ikke glem hvor du kommer fra (Det er viktig synes jeg fordi det er noe med din bakgrunn som gjør at du leser bedre og du er mer motivert da. For hvis du glemmer hvor du kommer fra og all fattigdommen tenker man kanskje bare at man kan leve på sosialen, og miste motivasjonen.) Det siste er få deg ordentlige venner. Riktige venner. De tre rådene fikk jeg av faren min, og de har jeg holdt meg til. De har hjulpet meg veldig.

Farax forteller om en takknemlighet over å komme til Norge og få lov til å begynne på skole. Det synes å være etterlengtet for han. Han forteller om at ” nå får han endelig sjansen!” Sjansen til å utfordre seg selv, til å bli noe og ikke sløse bort tida. Dette har han ikke hatt muligheten til i

Somalia. Denne opplevelsen av takknemlighet og følelsen av å få en sjanse til å bli noe, høres ut til å være av motiverende verdi for Farax.

5.4.1 Farax bryter med de dominerende sosiale strukturene.

Det sosiale rommet (samfunnet) i Norge er preget av å være basert på kompetanse. Kompetanse i form av utdanning kan kanskje hevdes å være den høyest verdsatte, legitime og anerkjente kulturelle kapitalen. Det vil si at denne kapitalen gir samfunnsmedlemmene en form for makt. Dersom man ikke har utdanning og kompetanse, er det vanskelig å få seg jobb og delta i samfunnslivet. Når man ser utdanning som noe allment (som noe alle har), og som nødvendig for å kunne hevde seg i hierarkiet i det sosiale rom, kan man lettere se hvordan man kan klassifisere de som ikke har denne kapitalen, som ”den nye norske underklassen” (Wikan, 1995). Som sagt har man funnet at somaliere er en av gruppene som sliter med å erverve seg denne kapitalen. Da kan man si at de tildels innehar lave objektive posisjoner i det sosiale rom fordi de ikke enda har ervervet seg noe av den dominerende kapitalen; utdanning (Aakvaag, 2008).

Med tanke på den tidligere forskningen (Fangen, 2008., Wikan, 1995., Kileng, 2006a., Lødding, 2009) og risikofaktorene, skulle derfor ikke Farax, med sine reduserte midler, ha klart å klatre i hierarkiet. Somaliere som kommer i ungdomsalder, er ifølge Kileng (2006a), omtrent dømt til å skulle forbli nederst i hierarkiet. Likevel bryter Farax ut av disse dominerende sosiale strukturene. Hvordan klarer han det?

Farax’ brudd med de sosiale strukturene kan, ut ifra denne oppgaven, sies å ha flere grunner:

For det første har vi sett at Farax har sosial kapital i form av et nettverk med flere kompetente veiledere; faren, de norske vennene og lærerne. Han lærer av og speiler seg i disse aktørene. Han lærer språk, symboler og koder, som gjør at han lettere kan tilegne seg økt kulturell kapital. Disse kompetente veilederne er Farax’ sosiale kapital, som han kan mobilisere når han ønsker å oppnå noe, hvilket vi har sett at han gjør.

Den andre egenskapen som bidrar til Farax’ brudd er at han er en *kompetent aktør*. Bourdieus begrepsapparat for å forklare at menneskene er handlende kompetente aktører er begrepet *habitus*. Habitus går ut på at vi internaliserer samfunnet vi lever i. Samfunnets koder, regler,

normer og verdier inngår i dette. På bakgrunn av denne iboende kunnskapen, er vi i stand til å handle fornuftig i ulike situasjoner. Denne fornuftige handlingen skjer, ifølge Bourdieu (Aakvaag, 2008), nærmest instinktivt ut ifra de disposisjoner vi har tilegnet oss gjennom livsløpet. Habitus lar seg vanskelig endre, fordi samfunnet er ”nedfelt i individet”. Man kan ikke bare endre denne ved refleksjon. Bourdieu er kritisert for at hans habitusbegrep er for fastlåst, og for at det er lite rom for refleksivitet. Likevel hevder han at vi tilegner oss disposisjoner gjennom livet hvilket jeg forstår som at habitus stadig må være i utvikling. Siden habitus har et sosialt opphav, vil den være skapt av de sosiale strukturene vi vokser opp under, og vil sådan være forskjellig fra individ til individ. Ved å hevde at vi handler ut ifra de ulike forhold vi har vokst opp under, setter Bourdieu likevel en slags begrensning på individets valgfrihet. Vår habitus er skapt av ulike disposisjoner, for eksempel mor og fars yrke, og sosiale klasse. På denne måten kan vi forstå sosial reproduksjon gjennom Bourdieu. Man tror at man velger fritt, men velger likevel det som er ”forventet” innenfor sin posisjon. Denne tankegangen setter begrensninger på individets frihet til å reflektere og tenke over egne valg (ibid) Dette gir også lite rom for individets refleksivitet.

Farax viser derimot at han reflekterer og tenker over egne valg. Han virker bestemt på ulike valg han har tatt for å ”leve på den rette måten i Norge”. Sett på bakgrunn av Farax kan man derfor kritisere Bourdieus habitusbegrep, dersom man tolker det dithen at mennesket kun handler instinktivt. Hva skjer når somaliere flytter fra det somaliske samfunnet, som er nedfelt i dem, til et helt nytt samfunn? Hva skjer da med habitus og de kompetente aktørene? Er de fortsatt styrt av somalias samfunn? Lar det seg ikke endre? Blir de da *inkompetente* til å ta valg i Norge?

På Farax ser det ut til habitus lar seg endre og/eller utvikle til en viss grad, og at han er styrt av en god del gjennomreflekterte valg. Han sier: ” De som lever på gata her, de lever feil! Det er ikke feil i Somalia, men her er det feil!”, videre sier han: ”det var helt nytt å komme hit!, du må lære ikke sant, se hva som er forskjellen på deg og de!”. Dette viser at han reflekterer over forskjelligheter, og lærer nye koder om hva som er rett og galt. Han er bevisst på det. Han må endre seg, og tilpasse seg. Det er ikke noe han gjør instinktivt og ubevisst. Videre kan man spørre seg om det er nettopp instinkter som fører til at Farax instinktivt reflekterer. Muligens er evnen til å reflektere over forskjeller og handle deretter, nettopp en del av hans habitus.

Hva som bidrar til at noen somaliere lever på gata, og lever ”feil” her (ifølge Farax) er uvisst. Farax får iallefall kompetente råd og veiledning, gjør egne valg, og handler ut ifra hva han lærer. Dette gjør at han skaper nye erfaringer i nye sosiale situasjoner, og utvikler sin habitus i det

norske samfunnet. Etter hvert vil det norske samfunnet også være nedfelt i ham. Det betyr ikke at nye disposisjoner tar over for hans somaliske disposisjoner, men at de supplerer, utvikles og (ved hjelp av faren) forenes, slik at han også blir en kompetent aktør i det norske samfunnet.

For å lære disse ”nye” reglene, symbolene og kodene, er han avhengig av det sosiale nettverket sitt. Han får kompetent veiledning i det norske samfunnet av flere kompetente signifikante andre. På tross av at Mead og Bourdieu har utviklet sitt begrepsapparat og teoretiske perspektiver på bakgrunn av empiriske data hentet fra andre nasjonale kontekster enn det norske, og har skrevet sine teorier innenfor ulike fagtradisjoner (se kap 4), i helt ulike perioder, vil jeg akkurat her prøve å se dem i sammenheng. Det er kanskje ikke helt legitimt å sammenligne disse to teoretikerne på denne måten siden Mead har utviklet begreper til å gjelde det mikrointeraksjonistiske feltet, til hvert enkelt individ (hvordan individene påvirker hverandre), og hvordan mennesket skaper sin egenforståelse/identitet, mens Bourdieu har utviklet begreper som gjelder mer på et strukturelt plan (hvordan struktur og aktør gjensidig påvirker hverandre), og er opptatt av hvordan ulike former for makt og posisjoner fører til at individene handler på bestemte måter. Dette er muligens ikke gjort på denne måten før, men det kommer frem noen sammenhenger som jeg vil prøve å fremstille.

Farax kommer til et nytt samfunn. Ut ifra Bourdieus teori kan man da (på kanten) si at han er en inkompetent aktør, fordi han har ”feil” habitus (habitusdannelsen kan da sammenlignes med sosialiseringprosessen). Hans instinktive handlingsstrategier gjør seg ikke gjeldene i et totalt annerledes samfunn, hvilket gjør at han ikke kan handle instinktivt ut ifra tidligere erfaringer og inkorporerte kunnskaper. I Meads termer kan man påstå at hans sosialisering og sosiale intelligens trenger en utvikling, fordi han ikke har lært symbolikken, språket, reglene og kodene i det norske samfunnet. Dette fører til at han må lære. Han må sosialiseres på nytt. Altså; internalisere et nytt samfunn. For å gjøre dette trenger han sosial kontakt. Denne sosiale kontakten er det Bourdieu kaller *sosial kapital*, mens med Mead kan vi kalle det *signifikante andre*. Bourdieus sosiale kapital blir brukt til å tilegne seg kulturell kapital, som består i å ha tilegnet seg og mestre den dominerende kulturelle koden i samfunnet (ibid). Signifikante andre er speilingsobjekter som også forteller hvordan det er legitimt å handle i samfunnet. Begge kan sies å bli brukt til å lære symboler, koder og regler som videre gjør Farax til en mer kompetent aktør. Altså; kunnskapen han lærer av hans sosiale kapital/signifikante andre utvikler hans habitus (sosialisering i et nytt samfunn) og sosiale intelligens. Det vil si at han bruker Meads speilingsmetode for å internalisere Bourdieus sosiale rom. Dette gjør at han blir en selvrefleksiv

gutt, som kan fremstille seg selv som et forbilde, og en kompetent aktør(habitus), som er i stand til å handle fornuftig i ulike situasjoner.

Ved hjelp av denne sosiale intelligensen, selvrefleksiviteten og utviklingen av habitus, blir Farax i stand til å investere sin kapital slik at den gir avkastning. Disse egenskapene hjelper han slik at han investerer den kapitalen han besitter, i forsøket på akkumulere mer. Han lykkes i denne investeringen. Han klatrer i hierarkiet ved å anskaffe seg en av de høyest ansette former for kapital i det norske samfunnet; utdanning.

Det synes klart ut ifra funnene i denne oppgaven at det er mange faktorer som spiller inn. Både fra Meads signifikante andre, og Bourdieus ulike kapitaler.

Hans evne til å klatre i hierarkiet er det, som i dette tilfellet, viser Farax resiliens. Mot alle odds klatrer han i en dominert maktstruktur hvor han i utgangspunktet var blant de dominerte.

Innenfor sitt sosiale felt, de somaliske ungdommene som forsøker å mestre skolen, kan han nå derfor hevde at han kan være et forbilde. Han blir altså en av de dominerende innen dette sosiale feltet. Han innehar en høy objektiv posisjon, fordi han innehar den kapitalen medlemmene innefor dette feltet kjemper om. Han har vært der selv, og konkurrert om makten og kapitalen i dette sosiale feltet. Grunnet hans sosiale, kulturelle og symbolske kapital klarer han altså å akkumulere ny kapital som gir han makt til å klatre i hierarkiet.

5.4.2 Oppsummering av individuell beskyttende kapital.

På den personlige individuelle arena kommer det frem ulike beskyttende faktorer. Dette er i form av ulike kapitaler. Menneskelige, symbolske, kulturelle og sosiale kapitalstørrelser bidrar til et godt utgangspunkt for å mestre hverdagen i Norge, enten det er på skolen, i hjemmet eller på jevnalderarenaen. Det viktigste for hovedinformanten, Farax, ser ut til å være jevnaldermiljøet. I foreldre- barn forholdet vil Farax alltid være velkommen, og ha liten risiko for å bli ekskludert. Skolen og lærerne står også som faste holdepunkter. I de ulike mikrosystemene, spiller man faste roller. Likevel vil man muligens bli svært ensom, og lett mistrives dersom man ikke kommer i kontakt med andre og får venner. Venneforhold må oppnåes og jobbes med, man har ikke faste roller å fylle, og vet ikke alltid hva som forventes av en til alle tider i alle settinger.

Farax har selv fortalt hvor viktig vennene er for han. Vennene har bidratt til hans tilpasning i Norge, og bidrar til at han er den han er i dag. De har medvirket til å gi han kulturell kapital, og er derfor viktig i forhold til hans kunnskapstilegnelse og tilpasning. Derfor er det vesentlig å se på hva som kan ha bidratt til kontakt og vennskap.

Kapitalstørrelser som har medvirket til vennskap kan være: den globale kulturen og den mørke hudfargen. Disse gir han symbolsk makt fordi kapitalen klassifiseres som positiv i forhold til hva som er anerkjent i jevnalderkulturen. Farax blir derfor ikke så fremmed, og det blir lettere å ta kontakt. Da kan vi si at denne symbolske kapitalen bidrar til sosial kapital.

Klær og utseende kan imidlertid ikke alene skape kontakt. En annen kapital som er viktig for Farax er språket. Han har lært engelsk språk, og er derfor i stand til å gjøre seg forstått og uttrykke seg. Han er i stand til å kommunisere med både jevnaldrende og lærere. Språket er en kulturell kapital som han bruker til å øke den kulturelle kapital og erverve seg sosial kapital.

I Kenya har Farax lært seg evnen til desentrering. Ved dette ser han at mennesker er forskjellige og lever sine liv forskjellig. Han er åpen for nye kulturer og andre måter å leve på. Han er interessert i andre mennesker, og i å lære. Han har hatt positiv erfaring med dette, og søker derfor videre til nye kulturer og språk. Denne åpenheten kan virke beskyttende for han, fordi han da kan komme overens med mennesker på ulike sosiale arenaer.

Fotball og andre egenskaper har gjort at Farax har deltatt på fritidsarenaer der andre ungdommer befinner seg. Han kan hevde seg fordi han i Kenya og Somalia har spilt mye fotball. Han er flink. Dette gir han ikke bare en inngangsport til fritidsarenaen med andre jevnaldrende, men det gir også økt sannsynlighet for å bli inkludert. Prestasjoner er ilagt stor verdi blant jevnaldrende og gir anseelse. Det var her han fikk de første norske vennene hans.

Farax har videre noen menneskelige kapitalstørrelser som utløser positive sirkler. Mennesket er et aktivt vesen, som kan endre sine betingelser for utvikling (Gjertsen, 2003). Dette gjør Farax også. Han er spesielt sosialt innstilt, høflig og utadvendt. Dette ser ut til å utløse positive sirkler rundt Farax. Både på jevnaldrende og lærere. Når han er positiv, vil andre være positive mot han, som igjen øker hans positivitet, og dette skaper positive sirkler. Disse kapitalstørrelsene kan kalles symbolske kapitaler fordi de anerkjennes, men ikke er en håndgripelig størrelse.

Farax' evne til desentrering gjør han i stand til å modifisere handlingene sine utifra hvor han befinner seg og med hvem han er sammen med. Dette gjør han sosialt intelligent. Han har evne til å samhandle med andre. Det er kanskje dette som gjør han til en god balansekunstner. Hans

evne til å spille ulike roller av seg selv gjør han til en form for kameleon. Han kan passe inn de fleste steder. Han selv setter ord på denne følelsen av å kunne være ALT. Han synes det er moro å kunne være forskjellige personer. Følelsen av at det er moro gjenspeiler at det er noe han mestrer. Han har en egen lov, som kan ligne på "kardemommeloven". En fellesnevner for alle kulturer og religioner, og som er anerkjent av alle mennesker. Han mener at så lenge man er snill og god og får hverandre til å le (altså trives med hverandre), er alt greit. Som kameleon som trer inn i ulike sosiale roller, med dette som grunnverdi, skaper han sitt nettverk i ulike sosiale miljøer. Slik erverver han seg ulike koder i samfunnet, altså kulturell kapital, som han kan investere i andre sosiale felt.

Enda har Farax mer å by på. Han er nysgjerrig, har god hukommelse, et godt selvbilde, er positivt innstilt til skolen og har konkurranseinstinkt. Resiliensforskningen viser at dette er beskyttende faktorer, som øker evnen til å komme seg fremover i systemet. Farax kan kanskje bli beskyldt for å være noe selvgod når han utnevner seg selv som forbilde for andre. Men i forhold til resiliensforskningen ser man at det ikke bare er positive ydmyke egenskaper som fremmer resiliens. I tillegg til å være lærende og ydmyk, må man også kunne være selvhevdende og ha spisse albuer til tider.

Alle kapitalene virker positivt for Farax. Summen av disse kapitalene er en del av Farax, og det fremstiller han som utadvendt, positiv, blid, omgjengelig og lærenem; alle symbolske kapitaler. Han erverver seg med dette både sosial og kulturell kapital som han investerer videre på sin ferd, og som bidrar til hans resiliens. Dette gjør at han kan klatre ut av de sosiale dominerende strukturene.

6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.

Nå har jeg presentert funnene på de fire arenaene jeg valgte å undersøke. Før jeg avslutter vil jeg komme med en oppsummering og konklusjon.

6.1 Oppsummering.

I denne oppgaven er det funnet mange beskyttende faktorer blant tre somaliske ungdommer. For å oppsummere funnene har jeg laget en skisse over beskyttelsesfaktorene jeg har funnet (se neste side). Disse funnene er fra alle tre informantene. De fleste fra Farax.

Beskyttelsesfaktorer.

| Familiens Arena | Jevnaldrendes Arena | Lærerens Arena | Egen individuell arena |
|--|---|---|--|
| <p>Høye ambisjoner (ønske om akademisk utdanning for barna)</p> <p>Felles prosjekt (felles forståelse av at de skal være i Norge og vil tilpasse og forene ulike verdier)</p> <p>En kompetent signifikant annen (en veileder som har kunnskap om virkeligheten barna lever i)</p> <p>Medvirkning til positive økologiske overganger (oppfølging på møter i skolen, snakker positivt om skole etc...)</p> | <p>Ønske om å være lik majoritetsungdommene.</p> <p>Den norske drømmen</p> <p>Motiverende nære venner.</p> <p>Venner som lærer bort sin kulturelle kapital.</p> <p>Venner i de økologiske overgangene. (Skaper trygghet og forebygger risiko for eksklusjon)</p> <p>Lærer bort kulturelle koder. (Ved å ha kontakt med de jevnaldrende lærer man hvordan de handler og tenker.)</p> <p>Sosial kapital fører til kulturell kapital.</p> | <p>Godt forhold til lærer</p> <p>Lærer som veileder\kompetent signifikant annen.</p> <p>Gir oppgaver som korrelerer med elevenes mestringspotensialer.</p> <p>Oppmuntrer. Mye ros, sammen med rettferdig kritikk.</p> <p>Meningsfylt læring.</p> <p>Spennende læringsmåter. (praktisk læring)</p> <p>Bruker elevenes ressurser.</p> | <p>Medbrakt global kultur (kapital)</p> <p>Hudfarge (symbolsk makt)</p> <p>Engelsk språk (kulturell kapital)</p> <p>Praktiske ferdigheter i gruppe aktiviteter</p> <p>Positiv \ høflig.</p> <p>Balanseskunstner (evne til å spille ulike roller på sosiale arenaer)</p> <p>Sosialt intelligent (evne til desentrering)</p> <p>God hukommelse (menneskelig kognitiv kapital)</p> <p>Åpen for ny kunnskap om andre mennesker og religioner.</p> <p>Fellesfortåelse. Laget seg en mening om hva som er essensen i religionene og glabale verdier mellom mennesker.</p> <p>Godt selvbilde.</p> <p>Konkurransinstinkt.</p> <p>Nysgjerrig</p> <p>Positiv holdning til skole.</p> |

6.2 Konklusjon.

Innledningsvis presenterte jeg at denne undersøkelsens hensikt var å finne beskyttende faktorer som kan bidra til motivasjon og mestring blant de somaliske elevene i den norske skolen. De overordnede beskyttende faktorene som ble funnet, er nå ordnet etter arenaene og satt inn i tabellen på forrige side. Denne viser at vi finner beskyttende faktorer på alle arenaer.

Oppgaven baserer seg på tre teoretikere; Mead, Bronfenbrenner, og Bourdieu. Funnene er analysert inn i de tre teoriene, og beskriver beskyttende faktorer med grunnlag i dem.

Beskyttende mekanismer ift Meads teori ser i denne oppgaven ut til å være å ha *kompetente* signifikante andre som veiledere og rollemodeller. Stikkordet er *kompetente*. Jeg finner signifikante andre i alle arenaer, som er verdifulle for ungdommenes skolehverdag. Evnen til desentrering og ”speile seg i andre” virker beskyttende, dersom speilingsobjektene er kompetente på den settingen ungdommene skal leve i. Det er viktig at de er gode rollemodeller og er representative for samfunnets koder og regler (kultur). Det synes også viktig at det finnes noen rollemodeller som er representative for både det somaliske og det norske samfunnet. Det vil si at rollemodellene selv forener ulike verdier og veileder ungdommene i deres individuelle tilpasningsprosess. Derfor virker det mest hensiktsmessig når det er en av foreldrene som foretar denne tilpasningen og veiledningen. Ungdommene speiler seg i og lærer av foreldrene, og da er det viktig at de er kompetente rollemodeller. Det er viktig at de har høye ambisjoner til sine ungdommer, men også at de er realistiske. Derfor er kunnskap om alternative reiseruter dersom ”ingeniørdrømmen” skulle falle fra, synes viktig for å investere tid og krefter på en best mulig måte.

Lærerne i denne skolen lærer elevene de faglige kunnskapene, men de er også viktige kompetente signifikante andre. De er rollemodeller og kulturelle budbringere for elevene. Det ser ut til å virke beskyttende når ungdommene og lærerne får en god relasjon, når lærerne er flinke til å skryte osv. Lærerne bidrar til å gi ungdommene trygghet samtidig som de veileder og motiverer.

Ungdommene speiler seg også i de jevnaldrende. De norske nære vennene er kompetente signifikante andre ift til å lære kulturelle koder osv. De gir sosial og kulturell kapital. De generaliserte andre, altså de perifere jevnaldrende, er også gjenstand for speiling, og motiverer for videre arbeid i skolen, fordi ønsket om å delta i deres verden og være lik dem, er stor.

Beskyttende mekanismer i Bronfenbrenners teori vil være å skape positive økologiske overganger og redusere risikoen for å bli marginalisert og ekskludert i overgangene. I denne oppgaven ser det ut til at signifikante andre representerer brobyggere i mesosystemene slik at dette blir positivt. Personer i alle arenaene bidrar på hver sin måte. Familien bidrar ved å følge opp, spørre, hjelpe med lekser og snakke positivt om skole. Videre er det viktig at de forener kulturelle ulikheter slik at elevene ikke må reise fra Somalia til Norge og tilbake flere ganger om dagen. Ved å selv tilpasse seg og gjøre seg kompetent på samfunnet bidrar de til mykere overganger, og det blir lettere å finne seg til rette i det nye mikrosystemet. Lærerne bidrar ved å skape gode relasjoner, bruke elevenes allerede eksisterende kunnskap i undervisningen og drive meningsfylt læring (hvilket også bidrar til å gjøre hjemmet kompetent). Vennene bidrar med å skape trygghet i å vite at man har noen å samhandle med på skolen, lære bort kulturelle koder (kapital), rose og støtte. Når det gjelder de individuelle egenskapene vil *alle* de beskyttende individuelle kapitalene kunne bidra til å gjøre overgangene positive utifra hvordan de blir brukt. Individene har selv mulighet til å påvirke omgivelsene sine.

Beskyttende mekanismer i Bourdieus teori er å inneha verdsatt kapital, for i større grad å kunne realisere sine målsettinger. Kapitaler funnet i hjemmet er: far med utdanning og jobb, far som kan språket og søsken som studerer. De lærer bort sin kulturelle kapital. Jevnaldremiljøet presenterer sosial kapital som videre øker både sosial og kulturell kapital. Norske venner synes beskyttende i form av at de lærer bort den gjeldende legitime kulturelle kapital. De nære *norske* jevnaldervennene er sentrale læremestere ift sosialiseringen og tilpasningen. Læreren og skolen presenterer og viderefører i seg selv kulturell kapital, da utdanning er sentralt i dette begrepet. På den individuelle arena er det også beskyttende kapitalformer. Symbolsk kapital i form av klær og hudfarge (medbrakt global kultur), og andre personlige egenskaper, bidrar til å erverve sosial kapital. Engelsk språk, og ferdigheter i sosiale aktiviteter, kan sies å være en kulturell kapital som skaper og øker den sosiale kapitalen. Farax skaffet seg først venner. Disse vennene lærer Farax koder og faglige kunnskaper. Disse kunnskapene bruker han videre til å erverve seg ny sosial og kulturell kapital hvilket skaper en god spiral for han. På denne måten øker hele tiden Farax' sin totale kapital. Han er derfor også i stand til å bryte med de dominerende strukturene, og klatrer i hierarkiet, hvilket bidrar til å vise hans resiliens.

Det ser ut til å være viktig å ha beskyttende faktorer på alle arenaer, fordi disse til sammen skaper en positiv tilværelse og positive økologiske overganger, som videre fører til motivasjon og ønske om å fullføre skolen.

Amiira og Abokor innehar noen av beskyttelsesfaktorene som er funnet i denne undersøkelsen, mens Farax innehar alle. Beskyttelsesfaktorene samspiller i et komplekst samspill og skaper god utvikling/tilpasning, og bidrar til det jeg vil kalle for Farax' resiliens. Han har klart seg bra! Disse beskyttende faktorene fører direkte eller indirekte til økt mestring av det norske samfunnets skolehverdag, og bidrar til å forebygge skolefravall.

6.3 Noe nytt?

Dersom man ser på tabellen (kap 6.1) med hensikt å finne beskyttende faktorer egnet spesielt for de somaliske ungdommene, vil man ikke finne noen. Alle funnene i denne oppgaven kan sies å være generelle. Mead, Bronfenbrenner og Bourdieu er alle teoretikere som har utarbeidet teorier som kan brukes på prosesser i de fleste samfunn, på de fleste mennesker. I så måte kan man da spørre seg om de beskyttende faktorene i denne undersøkelsen er mer generelle mekanismer som gjelder for *all* ungdom. Alle (også norsknetnisk ungdom) trenger kompetente veiledere/rollemodeller å speile seg i, brobyggere for skape trygge positive økologiske overganger, venner å samhandle med, egenskaper som skaper positive sirkler, kompetente signifikante andre i alle mikrosystemene osv. Dette kan sies å være en ønsket situasjon for *alle* ungdommer i skolen. Når man ser alle de "hjelpende hendene" Farax har i denne undersøkelsen, kan man kanskje problematisere klassifiseringen som resilient. Muligens kan man kalle det normal utvikling? Da er det på tide å gå tilbake og se på risikofaktorene. De somaliske ungdommene har møtt en langt større utfordring, og har langt flere risikofaktorer, enn de mange andre barn som har mestret det samme. Spriket mellom det samfunnet de kommer fra, til det de møter er enormt. Når somaliske barn og unge fullfører norsk ungdomsskole er det derfor grunn til å kalle det resilient atferd (Borge, 2003).

Grunnen til at en kan kalle det normal utvikling for de norske barna, er fordi de har vokst opp i samfunnet. Koder, regler og den legitime kultur ligger i foreldrenes og deres egne kropper som deres habitus. Barn fra land som har et velutbygd skolesystem, vil også inneha denne kapitalen som deres habitus; altså kjennskap til skolens hverdag, regler, normer og koder. Det har samfunnet sørget for. Selv om noen velger å ikke følge disse verdiene, har de et grunnlag for å vite hvordan det "egentlig" skal være. De har derfor et grunnlag som somalierne mangler.

Somalierne har ingen habitus som forteller dem om hva som er legitimt og ikke i skolen. Somalierne har derfor mye å lære, og mye å ta igjen. For å lære dette må de også skaffe et nettverk som de kan lære av, hvilket heller ikke ligger ferdig til rette, men som må opparbeides. Rammene er ikke gitt som hos mange andre elever, de må erverves, så når Farax klarer dette, er det absolutt grunn til å kalle det resilient atferd.

Farax' resiliente atferd ser man videre i hans personlighets samspill med de ytre omgivelsene. Det er Farax selv som opparbeider seg et nettverk av hjelpende hender. Noen har han, som faren og lærerne, men hans positive åpne personlighet, gode hukommelse osv, bidrar til å skape positive spiraler og gode relasjoner. Disse relasjonene motiverer han videre i skolesystemet, og forebygger hans frafall.

Spørsmålet til slutt er vel egentlig om denne resiliensen er iboende i han som person, eller om den er skapt av omgivelsene hans. Her kommer diskusjonen om arv og miljø inn, hvilket jeg ikke har tenkt til å gå inn på. Likevel kan Nøviks definisjon av resiliens; som et samspill mellom indre styrker og ytre hjelp, være et forsøk på å forklare. Om det er de indre styrkene som aktiviserer verden utenfor, eller om det er verden utenfor som aktiverer indre styrker avdekker ikke denne undersøkelsen. Hvordan disse påvirker hverandre er vanskelig å si, men at de er avhengige av hverandre og skaper hverandre virker som en sannsynlig slutning.

Funnene av beskyttende faktorer i denne oppgaven er de indre styrkene Farax bruker, og den ytre hjelpen han har fått.

Historiene til Amiira og Abokor forteller også om beskyttende faktorer, men om de viser seg å være resiliente, vil tiden vise...

7 REFERANSELISTE

Aakvaag, G.C. (2008) *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Bakken, A. (2003) *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA. Rapport 15\2003.

Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers*. NOVA. Rapport 8\2009. Hentet 17.juni fra http://www.nova.no/asset/3752/1/3752_1.pdf

Bauman, Z. & May, T. (2004). *Å tenke sosiologisk*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Befring, E. & Tangen, R. (2004) *Spesialpedagogikk*. 3.utg. Oslo: Cappelens Forlag.

Borge, A.I.H. (2003) *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk Makt- artikler i utvalg*. Oslo: Pax Forlag. (Elektronisk utgave.)
Hentet 9.juni fra: http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2009042400033#&struct=DIV4

Broady, D. & Palme, P. (1989) Pierre Bourdieus kultursociologi. I: Thuen, H. & Vaage, S. (red) *Oppdragelse til det moderne*.(s 181-198) Oslo: Universitetsforlaget.

Broady, D. (2000). Kapitalbegrepet som uddannelsessoiologisk verktøj. I: Bjerg, J. (2. utg)(red). *Pædagogik- en grundbog til et fag* (s 453-490). København: Hans Reitzels Forlag.

Bugge, L (2002) "Arven fra Pierre Bourdieu". Stiftelsenmanifest.no Hentet 23.06.2009 fra <http://www.stiftelsenmanifest.no/pdf/bugge.pdf>

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engebrigtsen, A., Bakken, A & Fuglerud, Ø. (2004). Somaliske og tamilsk ungdom. I: Fuglerud, Ø. (red) *Andre bilder av de andre. Transnasjonale liv i Norge*. (s. 142-174). Oslo: Pax Forlag AS.

Esmark, K.(2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I: Prieur, A. & Sestoft, C. (red) *Pierre Bourdieu. En introduktion*. (s. 71- 114). Gylling: Hans Reitzels Forlag.

Fangen, K. (2008). *Identitet og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 5.januar 2009 fra:

<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer>

Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. 3.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Frønes, I. (2006, 1.februar) Gutta er samfunnets tapere. *Dagbladet*. Hentet 24.juni 2009 fra <http://www.dagbladet.no/nyheter/2006/02/01/456452.html>

Gjertsen, P-Å. (2003). *Sosialpedagogikk. Grunnlagstenkning, kunnskap og refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Grøholt, B. (1998). Ungdomstiden og mestringsperspektivet. I: Gjærum, B., Grøholt, B & Sommerschild, H. (red). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre* (s.117-130) Aurskog: Universitetsforlaget.

Hauge, A-M. (2007) *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Hersi, S. (2009). [Bilde] *Gjør utdanning mulig*. Hentet 2.januar fra:

<http://www.flyktninghjelpen.no/?did=9388111>

Kileng, I.M. (september 2007). *Somaliske foreldre og norske lærere. En studie av relasjoner og møter*. NORUT. Rapport 07\2007. Hentet 5.juni fra:

[http://www.norut.no/norut_troms/publikasjoner/rapporter/somaliske foreldre og norske lere en studie av relasjoner og m ter](http://www.norut.no/norut_troms/publikasjoner/rapporter/somaliske_foreldre_og_norske_lere_en_studie_av_relasjoner_og_m_ter)

Kileng, I.M. (2006a, 31.mai). Ekstreme krav til somaliere. *Aftenposten*. Hentet 15.april 2009 fra:

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1335210.ece>

Kileng, I.M. (2006b) ” *Lærarar dårleg førebudde på det fleirkulturelle.*” Publisert 02.06.2006.

Forskningsrådet.no. Hentet 14.mai 2009 fra

<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Nyhet&pagename=utdanning%2FHovedside&cid=1224697829466&p=1224697819102>

Kileng, I.M. (2006c, 09 november). Somaliere og integrering. *Aftenposten*. Hentet 6.juni 2009

fra: <http://www.dagbladet.no/kultur/2006/11/09/482364.html>

Kindt, I. (1998). *To verdener*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo.

Klefbeck, J. & Ogden, T.(2003). *Nettverk og økologi- Problemløsende arbeid med barn og unge*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Kränge, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelens Forlag.

Kristoffersen, N.J. (1996). *Generell sykepleie* (1.bind). Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Kvamsdal, M (2006). ”*Drømmen om amerika- historien om den norske utvandringen til Amerika*”. Skien: Lettlest Forlag.

Larsen, S. (2002). *Smak og dominans- klasseanalyse av Pierre Bourdieu*. Mellomfagsoppgave. Universitetet i Bergen, Sosiologisk institutt.

Lilleng, T. (2009). *Ingen kan få til alt, men alle kan få til noe*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.

<http://www.duo.uio.no/publ/isp/2009/92190/MASTEROPPGAVENx2009.pdf>

Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte*. NIFU STEP. Rapport 13\2009 [Elektronisk versjon] Hentet 1.juni fra

http://www.nifustep.no/index.php/norsk/publikasjoner/sluttere_slitere_og_sertifiserte

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Mead, G. H. (2005) *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk Forlag.

Nes, K., Skoug, T. & Strømstad, M. (2005). *Somaliere i Norge. Perspektiver på språk, religion og integrering*. Oslo/Vallset: Oplandske Forlag.

NOU 2009:10 (2009). *Fordelingsutvalget*. Oslo: Finansdepartementet. Hentet 7.mai 2009 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2185274/PDFS/NOU200920090010000DDDPDFS.pdf>

NTB (2004, 4.april) Fritt ord pris for 2004 til Unni Wikan. *Aftenposten*. Hentet 5.mai 2009 fra http://www.aftenposten.no/kul_und/article776547.ece

Nøvik, T.S. (1998). Kunnskap om mange- ressurs for den enkelte. Epidemiologisk kunnskap i mestringens tjeneste. I: Gjærum, B., Grøholt, B & Sommerschild, H. (red). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre* (s.99-116) Aurskog: Universitetsforlaget.

Omer, H.A. (2005). *Integrering av somalisk barn og ungdom i det norske samfunnet*. Oslo: UDI, NorSom.

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere*. Oslo: Pax Forlag.

Schultz, J-H. Hauge, A-M, & Støre, H. (2002) *Ingen ut av rekka går*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I: Gjærum, B., Grøholt, B & Sommerschild, H. (red). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre* (s.21-63) Aurskog: Universitetsforlaget.

Stave, T. (2003). *Samarbeid mellom grunnskolen i Oslo og foreldre med somalisk bakgrunn*. Hovedfagsoppgave. Høgskolen i Oslo.

St.meld. nr. 11.(2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet 23.april 2009 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>

St.meld. nr. 16.(2006-2007). *–og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet 25.april 2009 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>

Sørli, M-A. (1998). *Mestring og tilkortkomning i skolen*. NOVA. Delrapport nr 12c\1998.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Tveitereid, T. (2006). *Hvordan mestrer elever fra alternative grunnskoler overgangen til videregående skole*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. (Elektronisk utgave) Hentet 1. aug 2009 fra <http://www.duo.uio.no/publ/isp/2006/41746/FerdigxMaster.pdf>

Vaage, S. (1989) George Herbert Mead (1863-1931). I: Thuen, H. & Vaage, S. (red) *Oppdragelse til det moderne*.(s 181-198) Oslo: Universitetsforlaget.

Waage, P.N (1995, 1.november) Tvetydig om innvandrere. *Dagbladet*. Hentet 4.aug 2009 fra http://www.dagbladet.no/bok_H95/951101-anm-bok1.html

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wikan, U. (1995). *Mot en ny norsk underklasse. Innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

VEDLEGGSLISTE

1. Informasjonsskriv til de ansatte. Samtykkeerklæring.
2. Informasjon om studie til elevene. Samtykkeerklæring.
3. Informasjon om prosjekt til foreldre. Samtykkeerklæring.
4. Intervjuguide til de ansatte.
5. Intervjuguide til de somaliske elevene.
6. Tilråding av behandling av personopplysninger. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Vedlegg 1.

INFORMASJONSSKRIV TIL DE ANSATTE. SAMTYKKEERKLÆRING

Heisann! Mitt navn er Tone B Engvoldsen. Jeg er utdannet sykepleier, men jobber for tiden med en masteroppgave i flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge.

Tittelen på oppgaven er: "Somaliske ungdoms møte med norsk skole".

Jeg er nysgjerrig på hvilke opplevelser somaliske ungdom har i møte med skolen som gjør at noen klarer norsk ungdomsskole og andre ikke.

Målet med studien er å innhente kunnskap som kan bidra til å forebygge at somaliske elever faller ut av skolesystemet.

Du blir forespurt om å delta i denne studien fordi du er ansatt ved Verdensmesteren skole og jobber med somaliske ungdom daglig.

Intervjuet vil vare ca 1 time, men du kan avslutte når du vil, eventuelt kan du også ta pauser dersom det er ønskelig.

Noen temaer i intervjuet vil være:

De somaliske elevenes reaksjoner på karakterer, lærere, kommunikasjon, tolk, skole-hjemsamarbeid osv..

Praktisk informasjon, som for eksempel hvor mange timer norsk, hvor mange timer morsmål, med\uten tolk osv.

Første møte med en elev.

Din oppfatning av elevenes opplevelser i forhold til mestring- ikke mestring.

Ditt tiltak og mål med ungdommene osv.....

Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Lydbånd og utskrift av info vil bli oppbevart i låsbart skap hvor kun jeg har tilgang. Lydbånd og skriftlig info vil bli slettet når studien er ferdig og senest innen 1.des. 2009

Jeg har taushetsplikt i forhold til alle opplysninger jeg får om deg og alle data som innhentes vil bli behandlet konfidensielt. Med utgangspunkt i de intervjuene jeg får, vil jeg skrive en oppgave i anonymisert form. Det vil si at innholdet ikke kan spores tilbake til enkeltpersoner i studien.

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg når som helst fra studien uten å oppgi grunn. Dette vil i tilfelle ikke få noen betydning for deg senere.

Studien er forelagt NSD og Høgskolen i Telemark.

Min veileder heter Kjersti Røsvik. Tlf: 35 57 54 69.

Håper på positivt svar.

Mvh Tone B Engvoldsen

Jeg samtykker til å delta i studien.

Underskrift.....

Vedlegg 2.

INFORMASJON OM STUDIE TIL ELEVENE. SAMTYKKEERKLÆRING.

Hei!

Mitt navn er Tone B Engvoldsen. Jeg er utdannet sykepleier, men holder nå på med en videreutdanning i flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge ved høghskolen i Telemark.

Jeg skal skrive en masteroppgave om ”somaliske ungdoms møte med norsk skole”.

Jeg er nysgjerrig på hvilke opplevelser i møte med den norske skole som er\har vært viktige for deg i forhold til skolegangen din.

Målet med studien er å innhente kunnskap som kan bidra til å forbygge at somaliske ungdom faller ut av skolen.

Du blir forespurt om å delta i denne studien fordi du er av somalisk opphav, har kommet til Norge i ungdomsskolealder og er\har vært elev ved Verdensmesteren. Forespørselen blir formidlet av rektor ved Verdensmesteren og navnet ditt blir ikke gjort kjent for meg som forsker før du eventuelt samtykker til å delta i studien.

Jeg ber om ditt samtykke til å intervju deg om skoletiden din. Intervjuet vil foregå på Verdensmesteren og vil vare ca 1 time.

Jeg vil ta intervjuet opp på lydbånd. Lydbånd og utskrift av info vil bli oppbevart i låsbart skap hvor kun jeg har tilgang. Lydbånd og skriftlig info vil bli slettet når studien er ferdig og senest innen 1.sept. 2009

En lærer, spesialpedagog og miljøarbeider vil også bli intervjuet. De vil bli spurt om dere elevers skolegang. Bruk av tolk, utfordringer i kulturforskjellene, praktisk informasjon om skolehverdagen, tilrettelegging, skole-hjem samarbeid, første møte med en elev osv vil være temaer i disse intervjuene.

Jeg har taushetsplikt i forhold til alle opplysninger jeg får om deg og alle data som innhentes vil bli behandlet konfidensielt. Med utgangspunkt i de intervjuene vil jeg skrive en oppgave i anonymisert form. Det vil se at innholdet ikke kan spores tilbake til enkeltpersoner i studien.

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg når som helst fra studien uten å oppgi grunn. Dette vil i tilfelle ikke få noen betydning for din videre skolegang.

Studien er forelagt NSD og Høghskolen i Telemark.

Min veileder heter Kjersti Røsvik. Tlf 35575469

Håper på positivt svar!

Mvh Tone B Engvoldsen

Jeg samtykker til å delta i studien.

Underskrift:.....

Vedlegg 3

INFORMASJON OM PROSJEKT TIL FORELDRE. SAMTYKKEERKLÆRING.

Mitt navn er Tone B Engvoldsen. Jeg er student ved høgskolen i Telemark og holder på med en masteroppgave ved helse og sosialfag. Tittelen på oppgaven er ”Somaliske ungdoms møte med norsk skole”.

Jeg er nysgjerrig på hvilke opplevelser somaliske ungdom har i møte med skolen.

Målet med studien er å innhente kunnskap som kan bidra til å forebygge at somaliske elever faller ut av skolesystemet.

Grunnen til at nettopp ditt barn blir forespurt om å være med i studien er fordi han\hun er av somalisk opphav, har kommet til Norge i ungdomsskolealder og er elev ved Verdensmesteren skole.

Forespørselen blir formidlet av skolen og navnene vil ikke bli gjort kjent for meg som forsker før foreldre og ungdommen har samtykket til å bli med.

Jeg vil gjerne snakke med ditt barn i ca en time. Han\hun vil da bli spurt om hans\ hennes opplevelser i forhold til skolen, lekser, friminutt, tolk, morsmållære, mestring, tiltak osv..

Dersom det er ønskelig er det selvfølgelig mulig å se intervjuguiden i forkant av intervjuet.

En lærer, spesialpedagog og miljøarbeider ved skolen vil også bli intervjuet. Noen temaer i disse intervjuene vil være: Elevenes skolegang, elevenes reaksjoner, tolk, kommunikasjon, skole-hjem-samarbeid, hvilke mål de har for elevene, forventninger osv.

Praktisk informasjon. Erfaringer med lekser, mål og tiltak osv..

Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Lydbånd og utskrift av info vil bli oppbevart i låsbart skap hvor kun jeg har tilgang. Lydbånd og skriftlig info vil bli slettet når studien er ferdig og senest innen 1.des. 2009

Jeg har taushetsplikt i forhold til alle opplysninger jeg får om ungdommene og alle data som innhentes, vil bli behandlet konfidensielt. Med utgangspunkt i de intervjuene jeg får, vil jeg skrive en oppgave i anonymisert form. Det vil si at innholdet ikke kan spores tilbake til enkeltpersoner i studien.

Det er frivillig å delta og han\hun kan trekke seg når som helst fra studien uten å oppgi grunn. Dette vil i tilfelle ikke få noen betydning for han\hun senere.

Min veileder heter Kjersti Røsvik. Tlf: 35 57 54 69.

Håper på positiv tilbakemelding.

Studien er forelagt NSD og Høgskolen i Telemark.

Mvh Tone B Engvoldsen

Ja, jeg samtykker til at får være med i studien.

Underskrift:

Vedlegg 4

INTERVJUGUIDE TIL DE ANSATTE

Innledning til samtalen:

- Min bakgrunn
 - o Navn
 - o Fag
 - o Oppgavens tema og mål
- Behandling av materialet
 - o Anonymitet
 - o Båndopptager
 - o Sitater
 - o Slettet i des. 09
 - o Oppbevaring i skap
 - o Kan ikke spores tilbake til enkeltpersoner.
- Intervjuet
 - o Løs samtale om din hverdag
 - o Fortell gjerne om opplevelser du mener har vært viktig for deg.
 - o Utdype hvorfor det er viktig slik at jeg kan forstå bedre.
- Intervjuets oppbygning

DEG

Yrke

Ansvarsområde

Din jobb her

SKOLEN SOM ARENA

Kan du fortelle hvordan det er å være lærer ved en slik velkomstskole?

Hverdag i forhold til vanlig skole?

Språk?

Samarbeid med andre? Hvem? utfordringer?

Hvor mange lærere?

Bedre bemannet enn vanlig skole?

Hvorfor har du valgt å jobbe her?

Hvor mange forskjellige grupper minoriteter er det her?

UNDERVISNINGEN

Kan du beskrive en typisk norsktime?

Deltakelse av elevene, spørsmål, morsmållærere inne? Hvordan kommunisere med elevene? Høytlesing? Bøker?

Hvor mye undervisning på morsmål?

Hvor mye undervisning på norsk?

Hvor mange timer norsk har de i uka?

Hvordan kan en prøve se ut? For eksempel i norsk.

KLASSENE

Hvordan er klassene satt sammen?

Noen spesielle hensyn?

Vanlig klasser?

Bråkete?

Jenter\gutter

Hvor store?

Fordeling av lærere?

Hvor mange forskjellige minoriteter

Hvilket språk i timen?

ELEVENE

FØRSTE MØTE

Hvilke erfaringer har du gjort ved de første samtale med elevene?

Deres forventninger til skolen,

Hva legger du vekt på ved disse samtale?

Hvordan opplever du ungdommene ved første møte?

ELEVENES REAKSJONER

Er det noen forskjell på reaksjon til de somaliske elevene enn de norske når det gjelder å få tilbake dårlige prøver. Reagerer de på noen spesiell måte?

Hvordan opplever du elevene når de får bra karakterer?

Hvordan reagerer elevene på ros og skryt?

Ris og negative tilbakemeld.

Får de mye av begge delene?

Er det ofte misforståelser mellom lærere og elever? Hvordan arter de seg?

KOMMUNIKASJON

Tar dere noen spesielle hensyn i kommunikasjon med de somaliske elevene?

Hvordan jobber dere med tolk? Hvordan klarer elevene å håndtere tolk?

Hva betyr språket i deres kommunikasjon med elevene.

ELEVENES LÆRING

Hva mener du er de største hindringene for de somaliske elevene med tanke på læring.

Hva mener du er de største fordelene til de somaliske elevene med tanke på læring?

Hva opplever du at elevene lærer mest av?

Kan du beskrive en situasjon du har opplevd som vanskelig med tanke på disse elevene og læring. En typisk situasjon?

Hvordan opplever du de somaliske elevene i læresituasjon?

Selvdisiplin? Følges opp? Seriøse?

Blir de individuelle planene fulgt godt opp og oppdatert underveis?

Hva inneholder de individuelle planene?

Hva er målene i planen?

Når dere som regel alle målene?

Er elevene med på å utarbeide disse planene selv?

Hvem gjør det?

Hvilke spesielle hensyn taes med disse ungdommene?

FRITIDEN

Er de lojale mot foreldrenes kulturbakgrunn eller slutter de opp om et norsk levesett.

Hva gjør elevene i friminuttene? Med hvem?

GENERELT

Hva kjennetegner de som klarer seg?

Hva kjennetegner de som ikke klarer seg?

MÅL OG TILTAK

Hva er deres mål med ungdommene?

Hva er elevenes egne mål?

Hvordan hjelper dere de å komme dit.

Hva gjør de selv for å nå målene sine?

Hvordan forteller dere de at de må jobbe mer. At det de gjør ikke er godt nok.?

Hvordan tilrettelegger dere for at eleven skal klare seg?

Hvordan skal elevene klare å ta igjen jevnaldrende elever?

Hva er kriteriene for å bli ført over i en vanlig ungdomsskole

Jeg ser av permen at dere jobber med ART her. Vil det si at dere jobber med de sosiale ferdighetene til elevene?

Føler dere at det er så store avvik at det er nødvendig?

Hva spesielt sliter de somaliske elevene med?

Er dere på turer med skolen? Sammen med norske elever?

Hvordan integreres elevene med norske elever når de går her?

Norsk læres best av å være sammen med norske?

INNOVASJON

Har dere samtaler med elevene om hvordan det føles for de å komme hit? Om hvordan dere kunne gjort ting annerledes

Hva er eksepsjonelt bra for ungdommene med denne skolen?

Hva er det som gjør at denne kommunen (altså dere) lykkes i så stor grad med elevene?

Hva er grunnen (tror du) til at noen faller igjennom og ikke lykkes.?

Hva kunne blitt gjort bedre for ungdommene på skolen?

Hvilke muligheter har skolen gitt deg for å styrke din kompetanse i forhold til minoritetsspråklige barn og foreldre?

Hvordan opplever du det norske skolesystemet når det gjelder å ta i mot nye barn? Når man vet at de ikke har skole fra hjemlandet sitt. At de skal kunne ta igjen så mange år. Hvis du skal beskrive det med to ord!

Hvordan tror du elevene selv opplever å komme hit og møte dette skolesystemet?

Hvilke 2 råd vil du gi de somaliske elevene som går her nå for at de skal kunne klare ungdomsskoleeksamen i en vanlig norsk ungdomsskole?

Vedlegg 5

INTERVJU TIL DE SOMALISKE ELEVENE

Innledning til samtalen:

- Min bakgrunn
 - o Navn
 - o Fag
 - o Oppgavens tema og mål
- Behandling av materialet
 - o Anonymitet
 - o Båndopptager
 - o Sitater
 - o Slettet i des. 09
 - o Oppbevaring i skap
 - o Kan ikke spores tilbake til enkeltpersoner.
- Intervjuet
 - o Løs samtale om din hverdag
 - o Fortell gjerne om opplevelser du mener har vært viktig for deg.
 - o Utdype hvorfor det er viktig slik at jeg kan forstå bedre.
- Intervjuets oppbygning
 - o Bakgrunn
 - o Skole
 - Første møte, lærere, fag, skole&kunnskap, lekser, foreldre, klassen, tivsel.
 - o Venner
 - o Div.

Bakgrunn og familie.

Søsken

Antall

Alder

Kjønn

Utdannelse

Boligtype

Leilighet\hus\blokk\rekkehus\enebolig

Hvor?

Bor hele familien sammen?

Foreldre

Utdanning

Hva slags Skole

Arbeid

Skole

-Ditt første møte

Kan du beskrive det?

Hvem møtte du?

Tolk tilstede?

Hvordan opplevdes det?

Stod det til forventningene?

-Lærerne

Kan du fortelle litt om lærerne her?

Har du noen favorittlærer?

Hva gjør denne læreren som er bra? Hvilket fag?

-Fag

Favoritter?

Hvorfor? Mestrer?Lett?Får bruk for? Lærer? Noe dere gjør i timen? Kan foreldrene det slik at du får hjelp til å forstå?Etc.

Hvordan jobber du med dette faget?

Hva synes du om morsmålsundervisninga?

Kan du fortelle om det faget du liker minst? Hvorfor liker du ikke dette?

Hva tenker du om det norske språket? Lett\vanskelig å lære? Hva har gjort det lettere\vanskeligere?

Leser du noe norsk utenom skole? Event hva? (aviser, tegneserier, tv, fagbøker,)

Kan jeg spørre hvilke karakterer du har?

Hva tenker du er det viktigste du lærer på skolen

-Holdning til skole og kunnskap

Hvor viktig er det for deg å gjøre det godt på prøver?

Hvordan reagerer du hvis du får en bra karakter?

Foreldre? Medelever? viser frem?

Hvordan reagerer du dersom du får tilbake en prøve som har gått dårlig.?

Hva gjør du dersom det er noe du ikke forstår?

Hvordan?

Hvorfor går du på skolen?

Hender det at du ikke følger med i undervisningen?

Event hvorfor?

Hender det at du skulker?

Event Hvorfor? Hva gjør du da?

Lekser

Hva synes du egentlig om leksene?

Mengde, hjelp?, hvem? Nok hjelp?

Gjør du alle leksene dine?

Kan du beskrive stedet hvor du gjør leksene dine?

Foreldrenes ståsted og holdninger til skolen.

Føler du at de interesserer seg for skolearbeidet ditt?

Har foreldrene dine en mening om hva de ønsker at du skal bli?

Event hva

Klassen

Kan du fortelle litt om klassen din?

Sammensetting av elever

Bråkete? Rolig?

Være seg selv?

Kunne spørre spm?

Mobbing

Venner

Kan du fortelle om vennene dine?

På skolen

Utenom skolen

Aktiviteter på og utenom skole

Kommer fra

Kan du fortelle om den vennen som du har kjent lengst?

Kan du si noe om hva som gjør at nettopp disse menneskene er vennene dine?

Tilfeldig?Likhet?Samme situasjon?Naboer?Klassevenne

Div

Hvordan trives du på skolen?

Hvordan føles det for deg å være somalier i det norske skolevesenet?

Hvordan mener du de norske elevene (kommer til å se på deg?) ser på deg.

Hvorfor tror DU noen somaliske ungdom klarer norsk ungdomsskole og andre ikke?

Hvilke råd med hensyn til skole ville du gitt neste elev? Hvis du skulle hjelpe han\henne til å klare skolen

Hvorfor klarte du (ikke) eksamen tror du?

Hvem har skylda, eller hvilke opplevelser er det som kunne gjort at du (ikke) skulle klare det?

Hvis du skulle beskrive møte med skolen med to ord.. hva er de ordene?

Hvem er ditt forbilde?

Hvor er du om 10 år? (hvor, med hvem, hvordan, som yrke osv.)

Vedlegg 6.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Kjersti Røsvik
Institutt for helsefag
Høgskolen i Telemark
Postboks 203
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 11.12.2008

Vår ref: 20222 / 2 / KS

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.10.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 27.11.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 20222 | <i>Somalisk ungdoms møte med norsk skole</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens overste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Kjersti Røsvik</i> |
| Student | <i>Tone Engvoldsen</i> |

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

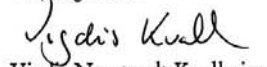
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Tone Engvoldsen, Øvre Bøkeligt. 46, 3256 LARVIK

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20222

I prosjektet vil det bli registrert sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a).

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 1. ledd (samtykke) og 9 a). Foreldre samtykker til at deres barn kan delta i undersøkelsen.

Personvernombudet har mottatt reviderte informasjonsskriv og finner disse tilfredsstillende.

Prosjektslutt er angitt til 01.09.2009. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenger foreligger i materialet. Navnelisten og lydopptakene slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.