

Integreringsprosessens utfordringer og lyspunkter

- med utgangspunkt i grunnskoleopplæring for voksne innvandrere



Masteroppgave

Marianne Sophie Stockhausen Hektoen

Sosialantropologisk institutt

Universitetet i Oslo

Våren 2006

Sammendrag

Introduksjonsordningen ble i 2003 vedtatt av den norske stat for å forbedre integreringen av nyankomne innvandrere i Norge. Denne masteroppgaven handler om hvordan introduksjonsloven implementeres i praksis, i grunnskoleopplæring for voksne innvandrere på Introduksjonssenteret i Drammen kommune. Fokus er på grunnskoleelevenes hverdag, og hvordan motivasjon, bakgrunn og livssituasjon spiller inn på mestring av skolen. Lærernes utfordringer ved å drive en grunnskole, der lovverk og regler stadig står i motsats til skjønnsutøvelse i møte med elevene, er også i fokus. Samhold blant lærerne og god stemning generelt på skolen, er viktige faktorer for hvordan lærerne håndterte utfordringene. Tross mange problemer underveis i grunnskoleløpet, både for lærerne og elevene, viste det seg at mange elever klarte å fullføre grunnskolen, og enten gikk over i utdanning eller i arbeid. Resultater og måloppnåelse i grunnskoleklassene og på introduksjonssenteret, blir i oppgaven satt i sammenheng med innvandreres deltakelse i det norske samfunn generelt. Avslutningsvis i oppgaven tar jeg opp problematikken rundt introduksjonsloven og hvilke premisser som ligger til grunn for å integreres i samfunnet.

Forord

Først av alt vil jeg takke Introduksjonssenteret i Drammen, alle dets ansatte og alle elever. Spesielt vil jeg rette en takk til grunnskolelærerne, og elevene i 9. og 10. klasse i grunnskolen. Deres åpne og utrolig vennlige mottagelse, gjorde at jeg hver dag gledet meg til å tilbringe tid på skolen, og uten dere ville denne oppgaven aldri blitt til. Til Nanna gis en ekstra stor takk, fordi hun fra første stund har vært tillitsfull, inkluderende og positiv.

Jeg vil takke min veileder Unni Wikan for innsiktsfulle kommentarer og oppmuntring underveis. Uten mine studievenninner i 7. etasje ville skriveprosessen ha vært mye tyngre, og samtaler og diskusjoner med dere ville jeg ikke vært foruten - takk!

Tilslutt vil jeg takke Trond, venner og familie for gode kommentarer, korrekturlesing, tålmodighet og omtanke.

Marianne Hektoen

Oslo, mai 2006

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	v
1. Innledning	1
Valg av studiested	2
Problemstilling	3
Begrepsavklaring og analytisk tilnærming.....	4
Norge som innvandrings- og mottaksland	7
Introduksjonsordningen.....	10
Oppgavens videre struktur	11
2. Metode	13
Dagene i Drammen.....	13
Min rolle og hvordan jeg ble tatt imot.....	15
Innsamling av data	18
Etiske retningslinjer.....	21
3. Introduksjonscenteret i Drammen	23
De ansatte og de ulike kursene	24
Skolen.....	25
Grunnskoleklassene.....	26
Plassering av elevene	28
Lærerne.....	29
En vanlig dag i 9. klasse.....	31
Rollespill	37
4. Elevenes bakgrunn og motivasjon for skolegang	39
Hvem er elevene?	39

Historiene bak	41
Spørsmålsark om skolehverdagen	47
Elevenes svar	49
Variierende motivasjon	51
Norsk er viktigst	51
Fremtid	53
Hvorfor sluttet de på skolen?	55
5. Dilemmaer og frustrasjoner for lærerne.....	59
Det store fraværet	59
Fraværslistene.....	61
Ulike fraværstendenser.....	63
Lærernes reaksjoner	65
”Hvordan kan vi drive en grunnskole når ingen er tilstede?”	66
”Skal vi følge regler eller hjertet?”	67
”Hvor mye skal vi involvere oss?”	70
Manglende samarbeid mellom etater	74
6. På vei mot integrering.....	77
”Proessen er lang, men det blir ’skikk på dem’ tilslutt..”	77
”Det tar tid å lande”	79
Trygghet	80
Integrering – på hvem sine premisser?.....	81
Motstridende verdier?	83
Grunnskolen som integreringsarena.....	86
Måloppnåelse	88
7. Avslutning	95
Videre betraktninger.....	97
Litteraturliste.....	99
Nettpublikasjoner	102

1. Innledning

Verden i dag består i økende grad av mennesker som krysser nasjonale grenser og bosetter seg i nye land, enten frivillig eller ikke. Også i Norge har innvandrere¹ de senere år blitt mer synlige i samfunnet, og de er i stor grad med på å forme hvordan samfunnet utvikler seg. Innvandring innebærer stadig nye møter mellom mennesker, og fører med seg lærdom som kan være en berikelse for begge parter. Det kan imidlertid også oppstå ulike problemer eller konflikter ved slike møter, som for eksempel kan grunne i at fremmede som møter hverandre ikke har nok kunnskap for å kunne forstå hverandre, eller at det oppstår en redsel for det ukjente som gjør at samhandling blir vanskelig. For at samhandling skal fungere på best mulig måte, kreves det en forståelse av hverandres kultur og språk.

Velkomsten til Norge og hva innvandrere blir tilbudt av opplæring og tiltak når de kommer til landet, kan være avgjørende for best mulig samhandling videre. Måten Norge tar imot innvandrere på er derfor viktig, og jeg har lenge hatt interesse for problematikken rundt disse temaene. I den forbindelse har jeg spurt meg selv hvordan man på best mulig måte kan gi innvandrere en god start i Norge, slik at de kan opparbeide seg en trygg og stabil hverdag av en viss kvalitet. Norske myndigheter har med introduksjonsprogram for innvandrere² gjort et forsøk på å forbedre integreringen og den fremtidige samfunnsdeltakelsen til nyankomne innvandrere. Med obligatorisk deltakelse på introduksjonsprogram for innvandrere, er det tenkt at disse skal opparbeide seg gode kunnskaper i norsk og samfunnsfag og dermed raskere komme ut i arbeid eller videre utdanning etter endt program. Ved å utføre feltarbeidet mitt på

¹ Innvandrere omfatter også flyktninger, og beskrives som en person som selv har innvandret til landet, samt barn født av to foreldre som har innvandret til landet. Nærmere forklaring under begrepsavklaring i samme kapittel.

² Helhetlig opplæringsprogram for nyankomne innvandrere.

et introduksjonscenter for innvandrere, så jeg for meg at jeg kunne få bedre innblikk i spørsmålene rundt integrering av innvandrere, og selv være med på å bidra til mer informasjon om både problemene og fordelene knyttet til deltakelse på slike program.

Valg av studiested

Endelig valg av studiested ble Introduksjonscenteret i Drammen kommune etter at jeg gjennom venner ble kjent med en lærer som jobber der. Jeg syntes dette centeret virket interessant fordi det er ett av de første i landet som startet med introduksjonsprogram, og derfor er godt etablert med mye erfaring. I tillegg har centeret et stort antall elever og tilbyr en rekke kurs, noe jeg mente var viktig for mitt prosjekt slik at jeg kunne få et grundig innsyn i programmet. Introduksjonsprogrammet skal favne alle nyankomne innvandrere, og skal bidra til en lettere og raskere integrering i det norske samfunnet. Kommunene kan velge å tilby introduksjonsprogram også til innvandrere som har vært lengre i landet, men dette er ingen plikt³. Deltakere på ordningen får tilbud om en to-årig introduksjonsstønning, som skal erstatte en eventuell sosialstøtte, mot at de går på ulike fulltidskurs ved skolen.

Jeg var i utgangspunktet interessert i å se på innvandrernes holdninger til introduksjonsprogrammet. Dette hadde jeg i tankene hele den første tiden i Drammen. Jeg merket imidlertid etter hvert at jeg strevde med å få noe data rundt disse spørsmålene, det falt seg rett og slett ikke naturlig å snakke om introduksjonsprogrammet i hverdagen på skolen. Bare rundt 1/3 av skolens elever er med på programmet som det ble obligatorisk å tilby i alle kommuner fra høsten 2004. De resterende faller utenfor programmet, enten fordi de er innvandrere bosatt før ordningen trådte i kraft, fordi de selv har byttet kommuner og dermed ikke har krav på deltakelse i programmet i en ny kommune, eller fordi de er innvandrere som

³ For detaljert beskrivelse av hvem som får tilbud om introduksjonsprogram, se senere i kapitlet under Introduksjonsordningen. Introduksjonsprogram og introduksjonsordning henviser til det samme, og brukes om hverandre både i lovtekst og i min oppgave.

faller utenfor kategorien av dem som har krav på programmet. Drammen har en høy andel innvandrere fra Tyrkia, Pakistan og India som henter ektefeller fra hjemlandet sitt. Mange av deltakerne på introduksjonssenteret som faller utenfor introduksjonsprogrammet er nettopp disse ektefellene, og også russiske og thailandske koner av norske menn.

Blant deltakerne på introduksjonssenteret var det lite samtale rundt selve introduksjonsordningen, elevene visste rett og slett ikke hvem av medelevene som fikk introduksjonsstøtte og hvem som ikke fikk det. De fleste fikk jo støtte fra ett eller annet sted uansett, mesteparten fra sosialkontoret, så opphavet syntes lite viktig. Hele denne ikke-fokuseringen fra elevenes side på introduksjonsordningen gjorde at heller ikke jeg syntes det var naturlig å spørre for mye om den, så jeg besluttet derfor å endre fokus for oppgaven.

Problemstilling

Hovedfokuset mitt er på grunnskoleelevenes hverdag på introduksjonssenteret, og på å finne ut hvordan skolen fungerer som en del av integreringsprosessen for å komme inn i det norske samfunnet for elevene. Grunnskolen er en del av introduksjonssenteret, men ikke alle dens elever er deltakere på introduksjonsprogram, av grunner som nevnt ovenfor. Jeg oppholdt meg mye i grunnskoleopplæringen for voksne innvandrere og følte at det var her jeg fikk best innpass. Det virket interessant å finne ut hva skolen betyr for elevene i deres hverdag, og hva som er motivasjonen deres for å komme. Jeg ville også finne ut hvilken posisjon lærerne hadde på skolen, og hvordan lærerne, og også elevene, håndterte utfordringer som oppsto i skolehverdagen. For meg ble det viktig å finne ut av hva de ulike problemene og utfordringene kan ha som årsak, og hvordan lærerens pågangsmot og vilje kan være med på å danne positiv stemning og en trygg atmosfære i en klasse.

Den endelige problemstillingen lyder da slik; Hvordan fungerer grunnskolen som en del av en integreringsprosess for å komme inn i det norske samfunnet, og hva er utfordringene for lærerne og elevene knyttet til en slik prosess? Sagt på en annen måte: På hvilken måte kan

grunnskolen, som en del av introduksjonsordningen, bidra til at elevene blir bedre rustet til å integreres i det norske samfunnet, og hvilke utfordringer møter elever og lærere knyttet til grunnskoleløpet?

Med en annen spørsmålsstilling kunne jeg ha funnet data som kun berører elever som deltar på introduksjonsordningen, men da måtte også feltet mitt ha utvidet seg til å omhandle mange flere ulike klasser og ulike kurs, siden det var så få deltakere i hver klasse som var med på introduksjonsordningen. Jeg syntes det ville blitt for sprikende, og valgte heller å benytte meg av den gode kontakten og naturlige tilstedeværelsen jeg hadde fått i grunnskoleklassene.

Begrepsavklaring og analytisk tilnærming

Integrering handler først og fremst om en prosess man tar del i gjennom ulike sosialiseringarenaer, som for eksempel norskopplæring, arbeid, eller skolegang. Et mål med integreringsprosessen kan være å lære innvandrerne å tilpasse seg samfunnets verdigrunnlag, som igjen knytter individet til samfunnet (økonomisk og sosialt), og skaper tilhørighet og lojalitet (Brochmann 2002:30). "Integrasjon" kommer av det latinske verbet "integratio" som betyr å sammenslutte enheter til en større enhet, eller til et nært samarbeid (Aschehoug og Gyldendal, 1992). Integrering er likevel et begrep som er vanskelig å definere i praksis, da integrering oppfattes ulikt fra person til person. Når kan en si at noen er blitt integrert? Ved å se på integrering som en prosess sier en at dette er noe som foregår over tid og som ikke ender når man er ferdig på for eksempel introduksjonskurset. Fordi integrering kan sees på som en prosess, kan det være lettere å snakke om *formålene* med integreringen enn hva integrering spesifikt går ut på eller består av. Introduksjonslovens formål er "... å styrke nyankomne innvandreres mulighet for å delta i samfunns- og yrkeslivet, og å styrke deres økonomiske selvstendighet" (Introduksjonsloven 2003).

Sentralt i integrasjonsbegrepet, slik det er definert i Stortingsmeldinger og faglitteratur, står tanken om at innvandrere skal kunne beholde kulturelle særtrekk, sin individ- og

gruppeidentitet, og likevel kunne delta på lik linje med majoritetsbefolkningen i arbeidsliv, boligmarked, politikk og sosiale arenaer (Djuve og Friberg, 2004). I hvor stor grad innvandrere skal kunne beholde sine kulturelle særtrekk og avvike fra det som oppfattes som norsk kultur og verdigrunnlag, er imidlertid veldig uklart. Djuve og Friberg skriver at innvandrere må forholde seg til verdiene i det samfunnet de bosetter seg i. Som et minimum må de for eksempel følge norsk lov. Men i hvilken grad skal innvandrere tvinges til å etterleve generelle ”norske” normer og verdier? Og hva består egentlig disse ”norske” verdiene av? Det er jo ikke slik at hver og en nordmann sitter inne med felles verdier og holdninger. Dette er noen av problemstillingene jeg tar opp i den avsluttende delen av oppgaven.

I diskusjonene rundt integrering og hva integrering består i, har jeg valgt å fokusere på trygghet og tilhørighet, og jeg argumenterer senere i oppgaven for viktigheten av å oppnå en trygghet og tilhørighet til det samfunnet man lever i. Jeg prøver å finne ut av i hvilken grad grunnskolen ved introduksjonssenteret er med på å skape en slik tilhørighet og trygghet for elevene, og således fungerer som et redskap for integrasjon.

Det har lenge vært stor uklarhet rundt definisjonen av begrepet innvandrer, og en sammenblanding av begrepene innvandrer, flyktning og asylsøker er vanlig i aviser, litteratur og dagligtale. Innvandrer brukes ofte som en fellesbetegnelse på personer med utenlandsk bakgrunn, uansett opprinnelig årsak til innvandring. Betegnelsen innvandrer har siden 1970 stadig omfattet flere grupper. Det startet med dem som hovedsakelig var arbeidsinnvandrere, for deretter også å omfatte familiegjenforente, flyktninger og asylsøkere. Brochmann, Rogstad og Borchgrevink bruker i boken *Sand i maskineriet* innvandrer ”(...) som en samlebetegnelse på personer som selv har innvandret til Norge, samt deres barn” (2002:9).

Innvandrerbefolkningen blir av Statistisk sentralbyrå (SSB), på samme måte som av de tre forfatterne, definert som de personer som selv har innvandret til landet og barn født av to foreldre som har innvandret til landet (SSB, 2005). Jeg vil videre i min oppgave bruke *innvandrer* og *innvandrerbefolkning* på samme måte som de ovennevnte har gjort. Der det er behov for å skille mellom ulike innvandrergrupper, vil jeg bruke mer spesifikke betegnelser

som arbeidsinnvandrere, flyktning⁴, asylsøker⁵ eller lignende.

Om innvandrerbefolkningen brukes ofte begrepet minoritetsbefolkning, på samme måte som man gjerne betegner nordmenn som majoritetsbefolkningen i Norge, begrunnet i gruppenes antall medlemmer. Betegnelsene kan være misvisende, da de sier lite om hvem medlemmene i en slik gruppe egentlig er, og hvor forskjellige de kan være. Mangfoldet av personer og enkeltindivider forsvinner med en slik begrepsbruk. Når jeg i min oppgave bruker minoritets- og majoritetsbefolkning, er jeg klar over gruppenes svært mangfoldige sammensetninger, og jeg bruker begrepene kun i forenklingsøyemed for å kunne vise til en større tallenhet, slik at det skal bli mulig å legge frem noen overordnede trekk om disse enhetene.

Gjennom oppgaven tar jeg i bruk stoff fra ulike teoretikere for å bygge opp om den empirien jeg har funnet, og for å fremheve poeng. Blant de mest sentrale er Erving Goffman, og hans teorier i forhold til rollespill. Disse knytter jeg til hvordan elevene, og også lærerne, på ulike arenaer spilte sine roller forskjellig i forhold til omgivelser og personer som var tilstede.

Halvard Vike, og hans studier rundt rolledilemma for ansatte i kommunen, bruker jeg for å belyse lærernes posisjon på skolen. Disse befant seg i et stadig spenningsfelt mellom pålagt reglement og møte med elever, der reglementet ble vanskelig å utføre. Videre bruker jeg Ladislav Holy og Milan Stuchlik, og deres begreper "notion" og "action", i forhold til hvordan det man sier og gir uttrykk for, ikke alltid samsvarer med det man faktisk gjør. Amin Maalouf har jeg brukt for å belyse ulike tanker rundt tilhørighet og identitet. I diskusjoner rundt integrering og verdimangfold, har jeg blant annet latt meg inspirere av tanker, og tatt i

⁴ Flyktningbegrepet brukt av UDI, er definert av flyktningkonvensjonen og omfatter følgende: " enhver person som... på grunn av at han med rette frykter for forfølgelse på grunn av rase, religion, nasjonalitet, medlemskap i en spesiell sosial gruppe eller på grunn av politisk oppfatning, befinner seg utenfor det land han er borger av, og er ute av stand til eller, på grunn av slik frykt, er uvillig til å påberope seg dette lands beskyttelse." (Utlendingsdirektoratet, 2003:10).

⁵ Asylsøker defineres som en person som på egenhånd og uanmeldt ber myndighetene om beskyttelse og anerkjennelse som flyktning. Personen kalles asylsøker inntil søknaden er avgjort. Asylsøker som får innvilget asyl, får status som flyktning (UDI, 2003).

bruk resonnement av Marianne Gullestad, Unni Wikan, Tordis Borchgrevink og Grete Brochmann.

Studiet av grunnskoledeltakerne på introduksjonssenteret, ga rom for mange måter å tilnærme seg materialet på. I min fremleggelse av elevenes hverdag på senteret, deres motivasjon, og deres måloppnåelse i forhold til integrering, valgte jeg å ikke legge vekt på klasse, kjønn, eller etnisitet. Dette gjorde jeg bevisst, fordi min empiri fra samhandling på skolen inneholdt lite data som viste relevansen av disse områdene. For meg ble det viktigere å fokusere på motivasjonsfaktorer for å gå på skolen, hvordan skolen skapte en trygg og stabil hverdag for elevene, og hvordan utfordringer ble håndtert av elevene, og også av lærerne.

Norge som innvandrings- og mottaksland

Det er nødvendig å ha bakgrunnskunnskap om norsk innvandrings- og integrasjonshistorie for å forstå hvordan vi har kommet dit vi er i dag med introduksjonsordningen. Jeg har derfor valgt å komme med en kort historikk som viser noen av tendensene i den senere norske innvandringshistorien.

Innvandrerne i Norge har aldri vært, og er heller ikke i dag, en homogen gruppe. På samme måte har den norske befolkningen gjennom tidene også vært sammensatt av ulike etniske grupper som for eksempel samer, kvener og tatere. Etnisk mangfold har således alltid vært en del av Norge, men først mot slutten av 1960-tallet begynte Norge å merke noe til den globale migrasjonsstrømmen fra sør til nord. De første innvandrerne kom fra land nære Europa som Tyrkia og Marokko, og senere kom innvandrere fra Asia, særlig Pakistan (Tjelmeland 2003:105-134). En utlending kunne på 60-tallet skaffe seg arbeid i Norge, for eksempel i forbindelse med et ferieopphold, og straks få utstedt oppholds- og arbeidstillatelse. Situasjonen for arbeidsinnvandring endret seg raskt ved inngangen til 70-årene, da det for alvor begynte å bli vanskelig for utenlandske arbeidstakere å få innpass i de store vest-europeiske industrilandene. Behovet for å finne nye arbeidsmarkeder steg raskt, og Norge sto

tidlig på 70- tallet overfor et økt innvandringspress. Dette aktualiserte behovet for en innvandringspolitikk. Utlendingene utgjorde i 1950 0,5 % av totalbefolkningen i Norge, 1,3 % tjue år senere, og i 1975 1, 6 % (ibid). Økningen var moderat, men det skjedde også noe med sammensetningen av denne befolkningen. Det var innvandrere fra den tredje verden som økte mest. Fra å utgjøre én av tjue utenlandske statsborgere i 1970, var de blitt én av sju bare fem år senere (ibid). I de vestlige mottakerlandene skjedde det på begynnelsen av 1970-tallet en endring da det for alvor gikk opp for landene at innvandrerne var kommet for å bli. Det ble gjennomført stadige innstramminger, og nye krav ble rettet mot innvandrere. Som en videreføring av innstrammingerne innførte de vesteuropeiske innvandringslandene en innvandringsstopp de første årene av 1970-tallet. Norge fulgte etter hvert også etter, og forskriften om midlertidig innvandringsstopp her i landet ble vedtatt 1. februar 1975. Innvandringsstoppen var ikke en tett mur uten mulighet for å slippe inn i landet, den ga mulighet for dispensasjon. Særlig i petroleumsvirksomheten var dette mye brukt. Innvandringsstoppen gjaldt i hovedsak en stopp i adgangen til å få arbeidstillatelse uten dispensasjon for personer utenfor de nordiske landene. De fleste av tillatelsene som ble gitt, omfattet familiegjenforening og utlendinger med spesielle kvalifikasjoner (Brochmann 2003:137-161).

Mot slutten av 1970- tallet startet en ny ”epoke” med innvandring som hovedsakelig besto og fortsatt består av individuelle flyktninger og asylsøkere. De to første store gruppene innvandret ved overgangen til 1980-tallet, og kom i hovedsak fra Vietnam og Chile (Brochmann 2003:161). De senere årene har personer som har fått opphold av beskyttelsesgrunner i hovedsak kommet fra Irak, Somalia, Afghanistan, Iran, Serbia og Montenegro (St.meld.nr. 49(2003-2004):134).

Selv om kontrollbehovet har vært et sentralt element i norsk innvandringspolitikk de siste 30 årene, har det også vært lagt vekt på å legge forholdene til rette for innvandrerne når de først er kommet til Norge. Norskopplæringen har siden 70-tallet hatt grunnlag i stortingsmeldinger om innvandring, og de siste 20 årene har norskopplæring fått stadig større vekt.

Språkferdigheter har stor betydning for innvandrernes deltakelse i arbeidslivet og på andre arenaer i samfunnet, og er en viktig forutsetning for et selvstendig og aktivt liv i Norge. Antall timer norskundervisning den enkelte innvandrere har rett på, har økt med årene og det har variert hvilke grupper, det være seg innvandrere, ulike typer flyktninger eller asylsøkere som har fått dekket kursene. I Stortingsmelding nr. 39 (1973-74) anbefales det at grunnleggende tilpasningsundervisning i norsk og samfunnskunnskap bør tilbys vederlagsfritt til utenlandske arbeidstakere og deres familiemedlemmer. Antall undervisningstimer i grunnleggende norske og samfunnskunnskap ble satt til 240 timer. Dette tilbudet var ikke obligatorisk, verken for kommunen å tilby, eller for innvandrerens å delta på. I dag er tilbudet for dem med rett og plikt til opplæring⁶ på 300 timer norsk og samfunnsfagsopplæring, med mulighet til utvidelse til 2700 timer opplæring dersom det er behov for det (IMDi, 2006). På 70-tallet bar altså tilbudene om norskopplæring preg av at innvandrerens selv kunne velge om de ville delta eller ikke. Utover 80- og 90-tallet har det dreid mer i retning av gjensidighet og *plikten* til å delta. Det ble blant annet lagt til grunn i Stortingsmelding nr 39 (1987-88), at en innvandrere ikke kunne tillate seg å stille seg utenfor samfunnet, for eksempel ved å ikke delta på norskopplæring eller tilegne seg kunnskaper om det norske samfunnet.

Resultatet av 80- og 90-tallets mer intensiverte undervisning og pliktrettede deltakelse var likevel ikke helt vellykket. Få innvandrere kom raskt inn i arbeid eller annen utdanning, og for mange ble sosialhjelp den eneste inntektskilden. Arbeidsledigheten blant somaliere var for eksempel 36,6 % i 2003, og hos irakere 27,2 % (SSB, 2006). I 2004 mottok 20 % av utenlandske statsborgere i alderen 25-29 år i Norge sosialhjelp (SSB, 2005a). Blant annet som følge av dette ble tilværelsen for enkelte passiv og hemmet deres samfunnsdeltakelse (Ot.prp.nr.28, 2002-2003). Mange kommuner manglet også en samordnet innsats med henblikk på å gi innvandrere grunnleggende opplæring i norsk og samfunnsfag. Alt dette var med på å avgjøre at det var behov for et nytt integreringstiltak fra statens side. Forholdene

⁶ Se introduksjonsloven to avsnitt frem.

måtte legges til rette på en hensiktsmessig måte for at deltakelse i samfunnet faktisk skulle bli mulig for innvandrere.

Introduksjonsordningen

Da loven om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere ble vedtatt i 2003, var dens formål å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnsliv og deres økonomiske selvstendighet (Introduksjonsloven 2003). I Ot.prp.nr.28 står det at det er Regjeringens mål at nyankomne innvandrere så raskt som mulig skal bli selvhjulpne og at lovforslagets målgruppe er nyankomne innvandrere med behov for grunnleggende kvalifisering ved bosetting i en kommune (Ot.prp.nr.28, 2002-2003). I departementets forslag legges det opp til en ordning der utbetaling av økonomiske ytelser forutsetter aktiv deltakelse i et introduksjonsprogram (ibid). Lovforslaget setter større fokus på behovet for grunnleggende kvalifisering enn det gjør på det faktiske behovet den enkelte har til økonomisk hjelp. Sosialstøtten, som før introduksjonsordningen var en utgiftsrelatert ytelse, ble med introduksjonsloven avløst av en stønad som utbetales etter oppmøte på introduksjonsprogram, og som tilbys de som har behov for kvalifisering. For å avgrense personkretsen som omfattes av introduksjonsprogrammet har departementet bestemt at personer som omfattes av loven skal ha lovlig opphold i Norge. Videre heter det at formålet med introduksjonsordningen er å gi en hensiktsmessig og effektiv overgang til arbeid og/ eller utdanning, noe som tilsier at tilbudet må forbeholdes de personer som er i yrkesaktiv alder. Ordningen omfatter også kun de som er nyankomne i landet, for å unngå passivisering og for å kunne stimulere til en rask overgang til ordinært arbeid. Som nyankommen regnes den som har vært bosatt i en kommune i mindre enn to år når vedtak om deltakelse i introduksjonsordningen skal treffes (Introduksjonsloven, 2003:1).

Fra september 2004 ble det obligatorisk for kommuner som bosetter flyktninger å tilby introduksjonsprogram. Programmet går ut på at deltakere må følge et toårig heldags opplæringsløp i norsk og samfunnsfag og at de får utbetalt stønad for antall oppmøtte timer.

Introduksjonsprogrammet er en rettighet og en plikt for nyankomne utlendinger mellom 18 og 55 år som har flyktninglignende bakgrunn, og som har behov for grunnleggende kvalifisering. De må ha følgende oppholds krav: a) ha fått asyl, b) ha fått oppholdstillatelse på humanitært grunnlag, etter å ha søkt asyl, c) ha fått kollektiv beskyttelse i masseflyktsituasjon, d) være overføringsflyktning med innreisetillatelse, e) eller være gjenforent med person nevnt i a, b, c eller d (UDI, 2003a, Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2006). Kommunene kan også tilby ordningen til andre nyankomne med annen bakgrunn, men disse har ingen rett. Takker flyktningene nei til å delta i programmet, mister de stønaden og har heller ikke rett på sosialhjelp.

Innvandrerbefolkningen i Norge består i dag av 365 000 personer. Denne gruppen utgjør 8 % av befolkningen, og har tredoblet seg siden 1980. Av innvandrerbefolkningen kommer 53 000 fra andre nordiske land, 45 000 fra resten av Vest-Europa og Nord-Amerika, 61 000 fra Øst-Europa og 205 000 fra Tyrkia og land i Asia, Afrika og Sør-Amerika. Drammen kommune har om lag 56 000 innbyggere og har i lang tid vært en kommune med et høyt antall innvandrere. Etterfulgt av Oslo med 22 % innvandrere, er Drammen, med sine 17 %, den byen i Norge med størst innvandrerbefolkning. Andelen ikke-vestlige innvandrere i Drammen er 14 %, mens Oslo, har en ikke-vestlig innvandrerbefolkning på 18 % (SSB, 2006a).

Oppgavens videre struktur

Dette første kapittelet har forklart bakgrunnen og formålet med oppgaven, hva jeg ønsker å besvare gjennom oppgaven, og hvilke analytiske rammer jeg forholder meg til. Videre har jeg gitt en kort oversikt over den senere norske innvandringshistorien og vist hvilket integreringstilbud Norge tilbyr i dag. Kapittel to vil gå inn på metoden denne oppgaven bygger på, hvordan jeg gjorde observasjoner i felten, hvordan jeg ble tatt imot og samhandlet med informantene mine.

Det tredje kapittelet vil gå nærmere inn på beskrivelsen av introduksjonssenteret generelt,

med lærere, elever og grunnskoleklassene i detalj. Det vil også vise hvordan elevene samhandler på skolen, blant annet ved å trekke inn Goffmans teorier om rollespill. Kapittel fire vil gi en grundig bakgrunn til elevene på grunnskolen, og forsøke å se en sammenheng mellom deres bakgrunn og motivasjon til skolegang. Dette henger nøye sammen med kapittel fem, som tar opp ett av de mest synlige problemene knyttet til grunnskolen ved introduksjonssenteret; høyt fravær. Videre i kapittel fem beskriver jeg på frustrasjonene og gledene hos lærerne knyttet til grunnskolehverdagen. Kapittel seks tar opp integreringsprosessens løp, og hvordan dette løpet er langvarig, og også naturlig. Dette viser jeg med eksempler fra skolehverdagen, der høyt fravær gikk over til lavt fravær, ustabile hverdager ble stabile og trygge, og hvordan lærerne mente at det ble ”skikk på” elevene tilslutt. Kapittelet beskriver videre eventuelle ulikheter i verdisyn hos minoritets- og majoritetsbefolkningen; kanskje er det ikke slik at alle innvandrere skal integreres på den måten læreren mener er best? Kapittel syv oppsummerer viktige punkter i oppgaven og trekker frem tanker i forhold til integrering i fremtiden.

2. Metode

Metodekapittelet vil gå dypere inn i feltarbeidets forløp. Jeg vil i generelle trekk beskrive hva dagene mine besto i, hvordan kontakten med informantene oppsto og utviklet seg, og hvordan jeg samlet inn datamateriale. Norge som feltsted og feltarbeid i egen kultur vil bli diskutert og problematisert. Jeg vil reflektere rundt min rolle i gjennomførelsen av feltarbeidet, og peke på utfordringene og fordelene jeg støtte på. Tilslutt vil jeg skrive kort om etiske dilemmaer og retningslinjer jeg har forholdt meg til.

Dagene i Drammen

Fra 15. januar til 16. juni 2005 pendlet jeg med tog mellom Oslo S og Drammen hver dag. Turen tok ca 40 minutter, litt avhengig av om jeg havnet på et lokaltog eller ekspress tog. De dagene jeg ankom skolen før den begynte, rundt åtte, gikk jeg inn på personalrommet for å ta en kopp kaffe eller bare for å sitte ned og ta en prat med de som måtte være der. De dagene jeg ankom rett før en undervisningstime skulle begynne, gikk jeg rett opp til den klassen jeg ville delta i. På personalrommet var det ulike sittegrupper og om jeg gikk dit, satte jeg meg ned ved noen jeg kjente fra før, eller noen jeg hadde hilst på eller snakket med tidligere. Var det ingen der, eller kun personer jeg ikke kjente, satt jeg meg ofte ned med en avis. Det tok noen måneder før alle ansatte visste hvem jeg var og hva jeg gjorde på senteret. Det var stadig nyansatte eller vikarer på skolen, så et nytt eller ukjent fjes var ikke uvanlig. Belmonte (1989) nevner viktigheten av å ha en mellommann/kvinne i felten for å få den informasjonen man er ute etter, og da særlig i begynnelsen for å få innpass i ulike arenaer og for å få kontakt med

nye informanter. Læreren jeg kjente fra før fungerte hele den første perioden som en type fadder for meg. Hun viste meg rundt og introduserte meg for ansatte og informanter, og var som en type nøkkelinformant som hjalp meg med den bakgrunnsinformasjon jeg måtte trenge. På et fellesmøte med alle ansatte tidlig i feltarbeidet fortalte jeg kort hvem jeg var og hvorfor jeg var på senteret slik at alle skulle være informert om min tilstedeværelse. Det var bare i klassene jeg oppholdt meg, at jeg mer detaljert fortalte om feltarbeidet og hva jeg var interessert i å finne ut av.

Hver dag når jeg kom inn i 9. eller 10. klasse i grunnskolen, satte jeg meg ned på en ledig plass blant elevene. Dette var sjelden noe problem, for det var alltid noen som var borte. Elevene satt to og to ved pultene, enten stilt opp bak hverandre eller i form av en hestesko. Jeg satt som regel ganske taus gjennom timene, og prøvde å se på samhandlingen mellom elevene og mellom lærer og elev. Jeg noterte hele veien hva som foregikk og var også med på å utføre arbeidsoppgaver læreren ga elevene. Det hendte at jeg ble spurt av læreren om assistanse eller svar på spørsmål, men dette var sjelden. Jeg hadde sagt ifra til lærerne at jeg ville skli mest mulig inn i klassen som om jeg var en elev, og at jeg ikke ønsket å fungere som hjelpelærer, selv om det sikkert kunne falt mest naturlig som norsk jente på 24 år. De gangene læreren likevel spurte meg om hjelp, var dette mer på samme nivå som at hun spurte den høyeste gutten i klassen om hjelp for å fikse kartet som hadde surret seg opp i stativet høyt over tavla. Altså bare fordi jeg hadde en ekstra kompetanse, norskkunnskapen. Dette tror jeg førte til at elevene fortsatte å ikke se på meg som en lærer, men kanskje heller en elev eller en norsk venn de hadde fått som ville være i klassen deres og var interessert i hverdagen deres på skolen. Noen indikasjoner på at elevene så på meg som en elev eller venn, fikk jeg i situasjoner der samtaler straks tok slutt eller en annen vri idet en lærer entret rommet, mens den hadde løpt helt upåvirket med meg tilstede. Følelse av å være en venn eller elev fikk jeg også når elever fortalte meg om hendelser eller ting som hadde blitt sagt eller gjort, og bare helt til slutt i samtalen forsikret seg om at jeg selvfølgelig ikke ville si noe til lærerne. En annen typisk hendelse var at elever spilte musikk på cd-spilleren veldig høyt i friminuttet, uten å bry seg om at jeg var der, selv om læreren flere ganger hadde sagt at det var ulovlig å

spille så høyt. I og med at jeg for det meste oppholdt meg med elevene og prøvde å gjøre det klart at jeg ikke var ansatt ved skolen, oppsto det ikke situasjoner der informantene var usikre på min rolle. De forbandt ikke min rolle med en allerede eksisterende instans ved skolen som for eksempel lærer. Hadde de gjort det, kunne det ført til at de hadde forventninger til meg som jeg kanskje ikke kunne innfri (Briggs 1970).

Mesteparten av dagen var jeg altså sammen med elevene for at jeg heller skulle skli inn som en del av deres sfære enn som en del av lærerstaben. I perioder der det ikke var elever ved skolen, tirsdag morgen da det var møter og etter skoletid, oppholdt jeg meg likevel mye sammen med lærerne. Det hendte også at jeg tok en tur innom personalrommet i friminuttene. Jeg følte at det var viktig for mitt inntrykk av skolen å få innblikk i lærernes hverdag og deres tanker rundt ulike tema. Lærerne så ikke på mitt samvær med både dem og elevene som problematisk og inkluderte meg som om jeg var en av dem og fortalte meg om alt som foregikk på møter og i deres klasser. Noen ville høre mine meninger og tanker, blant annet om hvilket inntrykk jeg fikk av elevenes trivsel på skolen og hvordan undervisningen fungerte. De sa at de la merke til at jeg hadde så god kontakt med elevene, og ville derfor høre om jeg hadde noen forslag til forbedringer eller andre tips med bakgrunn i hva jeg hadde hørt fra dem.

Min rolle og hvordan jeg ble tatt imot

Klassene ved introduksjonssenteret er delvis delt opp etter utdannelsesbakgrunnen til deltakerne, delvis etter norsknivå. Jeg merket stor forskjell i måten å bli tatt imot på fra de klassene der mesteparten hadde mer enn videregående opplæring og fra klassene der flertallet ikke engang hadde fullført grunnskole. Alle var vennlige, men jeg merket en større skepsis og også mer nysgjerrighet fra de høyere utdannede, de ville vite mer eksakt hva det var jeg var ute etter og hvor mye detaljer jeg ville legge frem i oppgaven.

Lærerne var fra første stund veldig åpne og positive i forhold til min deltakelse i

undervisningen. De forsikret elevene om at jeg var en seriøs student og at rektor hadde godkjent at jeg var på skolen. Deres tillitt til meg og mitt prosjekt var uvurderlig. Jeg følte meg hele tiden velkommen og følte at jeg kunne spørre lærerne om hva som helst uten å måtte presisere akkurat hva det var jeg var ute etter. Jeg følte ikke på noe tidspunkt at jeg måtte prestere noe overfor skolen og komme med utredninger om hva det var jeg drev med, de ga hele tiden inntrykk av at de hadde full respekt for forskningen min, og at jeg helt sikkert var flink og fant ut noe interessant og at jeg ikke ville skade skolen på noen måte.

I alle klassene jeg besøkte, begynte den første timen med at jeg presenterte meg selv og mine intensjoner med å være der. Jeg prøvde så godt jeg kunne å forklare hva det innebærer å studere sosialantropologi og hva en mastergrad er. Videre fortalte jeg om feltarbeid og hva jeg ville skrive oppgave om. Lærerne benyttet som regel denne situasjonen til å be meg fortelle mer utfyllende for klassen om universitetet, studieforløp og hvordan det er å være student i Norge. I noen klasser var elevene ivrige og kom med spørsmål, andre klasser satt helt stumme med bare et smil om munnen. Jeg ble veldig godt tatt imot i alle klassene og utsagn som ”her kan du føle deg trygg” eller ”velkommen til oss” fikk jeg høre mye. Jeg delte ut et informasjonsskriv til de elevene som ønsket det, og gikk alltid gjennom skrevet i plenum på en overhead. Det ble klart for de fleste at jeg var student og skulle skrive en oppgave, og at elevene og lærerne skulle bli en del av oppgaven. Noen trodde kanskje likevel at jeg var en slags lærer i praksisperiode, og at jeg derfor gjorde observasjoner. Jeg har gjennom hele feltarbeidet ikke møtt på en eneste person som har vært negativ til min tilstedeværelse. Alle har vært åpne og stilt seg til disposisjon for en prat og villig fortalt om alt mulig, og lærerne har vennlig invitert meg inn i sine klasser.

I de klassene jeg oppholdt meg mest var norsknivået blitt rimelig høyt, så jeg opplevde sjelden kommunikasjonssvikt. Kun i den tiden jeg var i mottaksbasen⁷, var det tilfeller der

⁷ Første stedet elever blir plassert når de ankommer introduksjonssenteret. Her blir elevenes nivå og kompetanse utredet, og hvilke kurs eleven skal følge blir bestemt. Se kapittel 3 for nærmere beskrivelse.

språklig kommunikasjon ble vanskelig. Mottaksbasen jobber mye med tolk, så problemet med å forklare hvem jeg var løste seg greit. Lærerne i nesten alle klassene jeg besøkte ga uttrykk for at de var glade for å ha meg med i undervisningen, noe de ofte forklarte med at jeg var en god norsk representant som kunne samtale med elevene og gi dem innblikk i en norsk students hverdag, og at jeg var en som elevene kunne øve norsken sin med. Ett av hoveddilemmaene ved introduksjonssenteret er nemlig at deltakerne i denne integreringsfasen har liten kontakt med norske. De er på skolen opptil flere timer hver dag, men på skolen er læreren den eneste norske person de møter. Senteret ligger i et boligområde litt i utkanten av Drammen sentrum, så kontakten med nordmenn er liten gjennom skoledagen.

Jeg tror at det i mange tilfeller var en fordel at jeg var ung kvinne. Mange av elevene var jevnaldrende med meg, og jeg fant en god tone med dem mye på grunn av det. Som jente fikk jeg spesielt god kontakt med de kvinnelige elevene i klassen, noe jeg ikke tror jeg ville fått om jeg var gutt. Det var flere situasjoner der jeg merket at kvinnene kviet seg for å si eller gjøre ting så lenge det var menn i rommet, mens praten gikk ledigere når vi satt bare kvinner sammen. Samtidig følte jeg at jeg også fikk god kontakt med mennene, kanskje fordi de syntes det var spennende og litt stas å ha en norsk venninne som var interessert i dem og deres historie. Få av mennene ga uttrykk for at de hadde norske venninner utenom skolen. Jeg føler at relasjonen jeg fikk til elevene var som en venn, for noen nærmere enn andre. Og når de satte seg ned for å fortelle meg noe, eller jeg ba dem om å forklare meg noe, var dette mer som en samtale mellom to venner, ikke som en situasjon der de gjorde meg en tjeneste. Ikke ved noe tilfelle ga jeg elevene gaver eller betaling for å gi meg informasjon, noe jeg heller ikke tror noen av dem ville ha godtatt. De virket alltid glade for snakke med meg, noen ganger kanskje av ren høflighet, men jeg tror de fleste savnet kontakt med norsk ungdom. Derfor så de på samtalene med meg som verdifulle for å lære litt mer om Norge, eller for å øve språket. Det hendte at de i slutten av en samtale kom med spørsmål rundt for eksempel brev de hadde fått fra kommunen eller en bank, som jeg hjalp dem med å forstå. Vennligheten jeg opplevde fra elevene og lærerne overfor meg som person og i forhold til min rolle ved skolen var veldig viktig. Dette blant annet fordi jeg var avhengig av aksept for å få nok innpass til å kunne

bruke meg selv som ”instrument” til innsamling av data (Ellen 1983).

Rollen min på introduksjonssenteret ble hovedsakelig som en type elev og venn av elevene som var med i alle timer og hang med dem i friminuttene. I tillegg til å føle meg som en del av elevene, følte jeg at jeg ble inkludert av de ansatte som om jeg var en av dem, og jeg tilbrakte også mye tid med enkelte av lærerne. I følge Goffmann er livet som et slags teater der vi alle spiller våre tildelte roller, dels på scenen (frontstage) og dels bak scenen (backstage) (Goffman 1992). Min til tider doble rolletilhørighet, i samspill med elever og med lærere, fungerte bra i og med at jeg spilte ut rollene i to forskjellige arenaer, eller scener, ifølge Goffmann. Elev- rollen i klasserommet og i friminuttene (på scenen) og lærer/voksenrollen på møter og utenom skoletid (bak scenen). I henhold til Goffmanns begrep, kan man si at statusen min, altså enten som medelev eller som en av lærerne, forandret seg avhengig av hva jeg mente var best for meg i en gitt situasjon. Jeg var i en situasjon der jeg kunne foreta bevisste skifter mellom å være på scenen og bak scenen, og innta den statusen som var mest formålstjenelig (ibid). For eksempel prøvde jeg å unngå å ankomme klasserommet sammen med læreren, da jeg følte at dette ville gi elevene inntrykk av at jeg var en type assistent eller venn av læreren, mer enn en del av elevmassen. Det kan hende at elevene ville åpnet seg enda mer og inkludert meg ytterligere om jeg kun hadde hatt kontakt med dem, men jeg følte at tilhørigheten med lærerne også var såpass viktig for data jeg ville samle inn, at jeg lot den gå foran hensynet til en eventuell bedre inkludering blant elevene.

Innsamling av data

Deltakende observasjon kan på mange måter fremstå som et paradoks. Deltakelse krever involvering i det man vil studere, mens observasjon på sin side krever uavhengighet og distanse ut fra et tradisjonelt vitenskapelig ideal. Ved bruk av deltakende observasjon er det viktig å være klar over forskjellen mellom sine egne og andres forståelse av situasjoner. Jeg har forsøkt å være bevisst på at jeg, ved å delta i ulike settinger, hele tiden har kommet med

min egen forståelse av hendelser og at jeg har tolket data ut fra mitt eget verdisyn. Jeg har samlet inn data ved å være deltakende i undervisningen i ulike klasser nesten hver dag fra januar til juni og deltakende på diverse møter og sammenkomster. Ved noen anledninger har jeg fulgt elevers gjøremål utover skolen ved at jeg ble invitert med dem hjem, og andre ganger var jeg med på sportslige arrangementer. Det ble likevel til at jeg valgte å avgrense feltet til hovedsakelig skoletiden, fordi jeg var mest opptatt av elevenes skolehverdag og hvordan elevene og lærerne samhandlet på skolen. Elevene forsvant også hver til sitt med en gang skolen var ferdig, så det ville vært vanskelig på en naturlig måte å følge med dem videre utover ettermiddagen.

I Kathinka Frøystads artikkel *Forestillingen om det "ordentlige" feltarbeid og dets umulighet i Norge* (2003:32), nevner hun Signe Howell som er en av dem som har uttrykt bekymring for at man ved feltarbeid i eget samfunn vil få metodiske problemer fordi det kan være vanskelig å følge informanter på tvers av forskjellige gjøremål. Informantene har ulike steder de oppholder seg i løpet av dagen og kanskje tette program som det ikke er mulig å følge. Dermed vil noen mene at det "ordentlige" feltarbeid, landsbyfeltarbeidet, blir umulig å gjennomføre i vårt eget samfunn. Howell mener videre at det er et minus at kontakt med informantene begrenses til forskningstemaet (ibid). Jeg mener at avgrensningen av feltet, til for eksempel introduksjonssenteret, kan være et metodisk grep som også kan by på fordeler. Ved avgrensning kan jeg gjøre et ellers utrolig variert og stort felt litt mindre og ryddigere og satt inn i en sammenliknende kontekst, nemlig skolen. Det var også skolens funksjon i arbeidet for integrering jeg ville analysere, ikke andre utenomliggende faktorer, og skolen som arena var derfor naturlig og ønskelig. Frøystad trekker også frem Liens studie av en norsk matvareprodusent fra 1997 (2003:36). Hun sier at for Lien, som studerte ansatte på en arbeidsplass, var det meningsløst å bo blant informantene, siden informantene kun var sammen i arbeidstiden. Liknende var det for meg da jeg avgrenset datainnsamlingen til skoletiden og introduksjonssenteret. Mine informanter var kun sammen i skoletiden, og det var deres hverdag på skolen jeg ville fange opp. Derfor var det ikke viktig for meg å bo blant

informantene mine i Drammen, og pendling til og fra Oslo ble den foretrukne løsningen.

Feltarbeidet mitt er utført like utenfor min egen fødeby, og representerer derfor antropologi i eget samfunn. Likevel, som Frøystad også trekker frem når hun fremstiller Gullestads feltarbeid i Bergen, er feltet mitt nært kun i geografisk forstand (Frøystad 2003:34). Kulturelt befant jeg meg utenfor mitt "eget" samfunn i og med at hverdagen jeg studerte ved introduksjonssenteret var ukjent for meg. De fleste av informantene mine hadde helt annen bakgrunn enn meg, andre opphavsland, og til dels andre språk. Selv om mye av undervisningsformen og målsettinger til skolen var kjent for meg, var annerledesheten mellom meg selv om mine informanter nok til at frykten for å bli blind på observasjoner ikke var tilstede.

Cato Wadel skriver i *Feltarbeid i egen kultur* om hvordan gode beskrivelser og observasjoner kan gjøres (1991). Han understreker viktigheten av noe han kaller "naiv observasjon", som innebærer at vi forsøker å legge vår forhåndskunnskap til side og prøver å beskrive observasjoner som om de er helt fremmede for oss. Dette har jeg prøvd å tilstrebe.

Hovedmengden av data jeg har samlet inn er altså fra de ulike fagtimene i grunnskoleklassene og friminuttene mellom timene. Jeg har sett på hvordan elevene har samhandlet i timene med læreren og med hverandre. Jeg har hele tiden notert i en liten bok, hva som sies, hvem som sier det, hvem som er tilstede og hvordan det ble sagt. Notatboka har jeg hatt med meg overalt og jeg har bevisst hatt den liggende synlig fremme og ikke prøvd å gjemme den bort om noen ville se. Dette har gjort at jeg nesten aldri har oppdaget interesse rundt den. Enkelte ganger har elever lurt på hva det er jeg skriver, og da har jeg vist dem boka og fortalt litt. De gangene jeg har notert ned ord og setninger som jeg ikke ville at andre skulle lese, har jeg skrevet med uleselig skrift eller så stikkordsmessig at det ville være vanskelig for andre enn meg selv å forstå. Jeg har ofte fått kommentarer på at jeg skriver veldig mye og at det sikkert blir en veldig lang og fin bok tilslutt. Elevene har gitt uttrykk for at de gleder seg til å lese "boka" når den blir ferdig.

Etiske retningslinjer

Jeg har under hele skriveprosessen forsøkt å være oppmerksom på at jeg ikke formulerer meg på en slik måte at det kan skade Introduksjonssenteret i Drammen. I og med at jeg underveis i feltarbeidet har fått innblikk i sensitive data, har jeg måttet utelate noe informasjon, og konsekvent måttet anonymisere informantene for å ivareta deres personvern. Jeg har anonymisert personer ved å endre navn og i noen tilfeller også alder, opprinnelsesland, omgivelser eller liknende. Jeg har hele tiden gjort mitt beste for å være bevisst på den vanskelige balansegangen mellom det å manipulere data for å beskytte, og det å bevare originaliteten for å ikke miste verdi og validitet. Jeg har fått godkjent feltarbeidet av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, NSD, og har fulgt deres retningslinjer gjennom hele arbeidet.

3. Introduksjonssenteret i Drammen

For å gi et dypere innblikk i hva introduksjonssenteret er, hva de tilbyr, hvem som jobber der og hvem elevene er, vil jeg her gi en nærmere beskrivelse. En ”vanlig dag”, en dag satt sammen av ulike observasjoner jeg har gjort, vil bli presentert for at leseren bedre skal kunne få tak i hvordan dagene forløp i en grunnskoleklasse ved introduksjonssenteret. Denne delen vil bli knyttet til Goffman og hans begreper om rollespill.

Introduksjonssenteret i Drammen er et opplæringscenter i norsk og samfunnsfag og i tiltak som forbereder til videre opplæring eller tilknytning til arbeidslivet for innvandrere. Senteret er delt inn i to avdelinger. Den ene delen er bygget opp rundt norsk språk og praksis, hvor det blant annet tilbys grunnopplæring i norsk med samfunnsfag, arbeidsnorsk med språkpraksis i bedrifter, tema som trafikknorsk, grunnskole for voksne og barnehage. Den andre avdelingen ved senteret tar for seg etablering, kvalifisering og arbeid, der man kartlegger deltakernes kompetanse og ønsker, hjelper til med bosetting, utbetaler introduksjonsstønad med mer (Drammen kommune, 2004). Det er i alt 450 deltakere på senteret, som offisielt ikke kalles en skole, selv om det foregår mye undervisning der, men for et senter som yter sosiale tjenester. Introduksjonssenteret ble opprettet i 2001 for å samle de kommunale ressursene som arbeider med integrering og kvalifisering av nyankomne innvandrere. Også før 2001 foregikk det norskopplæring ved senteret, men i mindre skala. Introduksjonsprogrammet ble fra september 2004 tilbudt ved introduksjonssenteret i Drammen, og programmets deltakere utgjør ca 1/3 av senterets 450 deltakere. Introduksjonssenterets visjon er trygghet, utvikling og kunnskap for innvandrere og flyktninger. Målsetningen er å bedre muligheten for å delta i samfunnet, gjennom å komme i arbeid eller videre utdanning.

Introduksjonssenteret for innvandrere i Drammen kommune ligger i et boligområde vest for Drammen sentrum. Det er en gammel skolebygning i murstein, med fire etasjer. Skolegården foran bygningen er stor og åpen med et stort tre midt inni og et gjerde rundt. I et hjørne av skolegården er det sandkasse og lekestativ for barnehagen som drives i første etasje.

Skolebygningen har tre innganger der den ene leder inn til administrasjonen, bibliotek og en resepsjon der deltakerne kan henvende seg med spørsmål, melde fra om fravær og søke om permisjoner. En annen inngang leder opp til klasserom og lærerværelset, og en tredje opp til klasserom og mottaksbasen. I hjørnet av skolegården er det en liten dør inn til en barnehage for deltakernes barn.

De ansatte og de ulike kursene

Introduksjonssenteret har rundt 70 ansatte hvorav omtrent 10 er primærkontakter, 10 er administrativt ansatte og 50 er lærere. Et stort flertall av senterets ansatte er kvinner over 40 år, med unntak av noen yngre kvinner og seks menn. Fire av mennene er primærkontakter, en er dataansvarlig og bare en er lærer. Primærkontaktene jobber som veiledere for de ca 130 deltakerne ved senteret som er på introduksjonsprogram. Det innebærer at de med hver enkelt deltaker utarbeider en individuell plan for de opptil to årene deltakeren har tilbud om program, og hele tiden følger opp og justerer planen i samarbeid med deltakeren. De resterende litt over 300 deltakerne på skolen har ingen personlig veiledning fra senteret. Læreren fungerer imidlertid i mange tilfeller som veiledere for disse deltakerne. Lærerne jobber enten som rene norsklærere på ulike nivå, grunnskolelærere, i mottaksbasen eller som lærere i samfunnsfag og arbeidsliv. Elevene som deltar på rene norskkurs har bare to halvannen times økter per dag, enten før eller etter tolv og de er ca 15 elever per klasse. Deltakerne som går på arbeidsnorskkurs har to dager i uken med arbeidspraksis i bedrifter eller butikker og tre dager i uken med undervisning i norsk og arbeidsrelaterte tema. Disse er også rundt 15 i hver klasse og de holder til i mindre klasserom i 4. etasje. Mottaksbasen, som er det stedet nye deltakere kartlegges i forhold til tidligere utdanning og språkferdigheter,

holder til i første etasje på skolen, og har undervisning noen timer hver dag. Denne avdelingen ligger litt for seg selv og har to store rom delt opp i flere sittegrupper. Deltakerne tilbringer gjennomsnittlig en måned i mottaksbasen før de plasseres på kurs som passer for deres nivå og videre ønsker. Nivået på deltakerne her er sprikende, så de blir ofte delt opp i mindre arbeidsgrupper. Deler av programmet i mottaksbasen består av generell informasjon om Norge og Drammen, samt detaljert informasjon om fraværssystem og andre regler ved senteret.

Grunnskolen for voksne har skole fem dager i uken, med gjennomsnittlig seks timer per dag. Deltakerne her har valgt et toårig grunnskolekurs for voksne, kalt 9. og 10. klasse, enten for å ta videre utdanning i Norge eller for å fullføre grunnskolen som de av ulike grunner ikke har gjort i hjemlandet sitt. I og med at alle er over 16 år har de ikke lenger ungdomsrett til grunnskole på en offentlig skole, så de benytter seg derfor av voksenopplæring på senteret.

Skolen

Jeg vil fra nå av referere til introduksjonssenteret som skolen, selv om dette ikke var det offisielle navnet, fordi deltakerne i grunnskoleklassene, som jeg videre skal beskrive, og også lærerne der, konsekvent kalte det en skole.

De første ukene var jeg nesten utelukkende i en grunnskoleklasse, og etter det tilbrakte jeg noen uker på de andre kursene som tilbys på skolen for å få en oversikt. Etter ca to måneder på skolen, fant jeg ut at jeg igjen ville ha hovedfokus på grunnskoleelevene, og jeg varierte mellom å være i 9. eller 10. klasse etter hvilke fag som sto på timeplanen. Skolen var stor med mange ulike kurs og aktiviteter, så jeg følte at jeg måtte avgrense observasjonene til noen få opplæringstilbud for å kunne gå nok i dybden av ulike tema. Jeg tilbrakte mest tid i grunnskoleklassene og følte at jeg fikk god kontakt med elevene her. Jeg så hvordan elevene på forskjellige måter taklet skolehverdagen og samhandlet på skolen. Det interesserte meg å finne ut hvorfor noen klarte å henge med bedre enn andre, og også hvordan personer med så

ulik bakgrunn samhandlet i et klasserom.

Flere av flyktningene som kommer til en norsk kommune har flyktet fra hjemlandet uten å ha fullført utdanningen sin. Mange har store ønsker om å fortsette utdanningen i Norge. Introduksjonsprogrammet har som oppgave å hjelpe deltakere som ønsker det over i ordinær utdanning i det norske skolesystemet. Fra høsten 2002 fikk alle voksne en individuell rett til opplæring på grunnskolenes område. Retten gjelder også for dem som omfattes av introduksjonsloven. Vilkårene er at vedkommende ikke har fullført grunnskole eller selv mener det er ønskelig eller nødvendig. Regjeringen mener det er viktig at disse personene får grunnskoleopplæring som et ledd i den grunnleggende kvalifiseringen for å komme inn på arbeidsmarkedet (Stortingsmelding nr.17 (2000-2001)). Elevene i grunnskoleklassene hadde alle som felles mål at de ville lære norsk, og de fleste hadde et mer langsiktig mål om å få seg en utdanning, og siden jobb i Norge. Måten de skulle oppnå dette på varierte imidlertid, men for alle var læreren en viktig brikke i løpet. Læreren var en person som hver morgen ønsket elevene god morgen, var positiv og prøvde å dra elevene gjennom den til tider tunge læringsprosessen. Læreren gjentok gang på gang hvor viktig det var å stå på og møte opp hver dag og gjøre alle lekser, for at de skulle lære pensum og norsk for så å kunne komme seg videre i Norge. For de ville vel ikke bli på senteret her for evig? Noen elever så ingen ende på hele utdannelsesløpet og mistet motet. De skjønnte ikke vitsen med å gå mange år på skole, når de egentlig bare ville tjene penger. Andre hadde et sterkt ønske om å lære masse og ville ikke gå glipp av noe av undervisningen.

Grunnskoleklassene

Grunnskolen besto av norsk, samfunnsfag, naturfag, matte og engelsk. De vanskeligste fagene, etter hva elevene fortalte meg og ellers ga uttrykk for, var naturfag, matte og engelsk. Flertallet hadde lave engelskkunnskaper og syntes det var vanskelig å lære både norsk og engelsk samtidig. Mange så på naturfag og matte som vanskelige ”puggfag”, og ofte syntes de det var vanskelig å se relevansen av pensum for dagliglivet. Likevel var det deler av

pensum i naturfag elevene viste stor interesse for. Samtaler rundt pubertet, homofili, sykdommer og lignende var til tider veldig engasjerende der elevene stilte mange spørsmål. Samfunnsfag og norsk var lettere å koble til dagliglivet, for her var det pensum som forklarte hvordan ting er i Norge og bakgrunnen for hvorfor landet er som det er. Diskusjoner om for eksempel kulturelle forskjeller mellom land, og hvordan deltakerne reagerte på det læreren presenterte som norsk og norske verdier, var hyppige i norsk- og samfunnsfagstimene. Undervisningen foregikk som på en vanlig skole med ulike arbeidsoppgaver knyttet til lærebøkene, diktater, prosjektarbeid, prøver og diskusjoner. Mye tid gikk også med til samtaler rundt emner i bøkene og forklaring fra læreren på hva ting betyr.

Grunnskoleklassenes to rom i 3.etasje var store og hvite med rundt 16 elever i hver klasse. Klassene tilsvarte 9. og 10. klasse i grunnskolen, med elever fra 17 til 44 år. I klasserommene rundt disse foregikk det ren norsk- og samfunnsfagsopplæring. Gangen mellom klasserommene var lysegrønn, høy under taket og hadde store vinduer vendt ut mot skolegården. Veggene var dekorert med plakater og kollager laget av elever ved skolen, med informasjon om ulike land. I den ene enden av gangen var det vasker på veggene og det var også to toalett og et skifterom. Inne i klasserommet satt elevene to og to ved pulter stilt opp enten bak hverandre eller i hesteskoform. Gutter og jenter satt om hverandre og plassene ble ofte byttet om på. Læreren mente det ble bedre samhold i klassen når elevene satt i hesteko, alle vendt med ansiktene mot midten og hverandre. Det virket også som om elevene syntes det var fint å sitte slik, og hvem de ble plassert ved siden av virket mindre viktig. Foran hadde læreren et kateter og en stor tavle med nedtrekkbare kart og overhead lerret. Langs den ene vegg hang det en oppslagstavle med ulike beskjeder og regler elevene selv hadde laget om hva slags orden de ønsket å ha i klasserommet, og på et lite bord sto en stor kasseformet cd-spiller. Klasserommene var koselig innredet med blomster og gardiner i vinduene, og vannkoker og te på et lite bord. Gjennom den ca seks timer lange skoledagen hadde elevene alle sine timer i disse klasserommene, med unntak av når oppgaver skulle løses på datamaskin. Datarommet lå også i 3.etasje og var innredet med ca. 20 eldre stasjonære

datamaskiner, alle på små bord med stoler foran, spredt rundt i rommet og langs veggene.

Plassering av elevene

Grunnskoleklassene besto av veldig ulike deltakere. I 9. klassen gikk det da jeg begynte feltarbeidet i januar 10 menn og 8 kvinner. I juni, fem måneder etter, var denne gruppen redusert til 7 menn og 6 kvinner hvorav en mann var ny. Det vil si at 4 menn og 2 kvinner falt fra i løpet av den tiden jeg gjorde feltarbeid. 10. klassen var derimot mer stabil og hadde 10 menn og 6 kvinner hele feltperioden. I 10.klassen kom elevene fra Somalia, Tsjetsjenia, Tyrkia, Irak, Iran, Afghanistan og Pakistan, med hovedvekt på Afghanistan, Tyrkia og Somalia. Av disse var 11 flyktninger, og 5 var innvandrere. I 9. klassen kom elevene fra Afghanistan, Pakistan, Tyrkia, Irak, Iran, Kongo, Somalia og Bulgaria med flest fra Somalia og Afghanistan. Her var 10 flyktninger og 8 innvandrere. Av de som falt fra i 9. klasse var 4 flyktninger og 2 innvandrere. Grunnene var ulike, og jeg vil senere utdype mer rundt dette. Alderen på elevene i 9. klassen varierte fra 17 til 35 år, med hovedvekten av elevene på rundt 20 år. Bare to av elevene var over 30 år. Elevenes alder i 10. klassen var fra 17 til 44 år hvorav 2 elever var over 40 år, 4 elever over 26 og resten rundt 20 år. I begge klassene var om lag 1/3 av elevene deltakere på introduksjonsprogram.

Norsknivået på elevene i grunnskoleklassene var veldig varierende. For å begynne i en av grunnskoleklassene må man riktignok ha et rimelig godt norsknivå, men det er mye annen kunnskap også som bestemmer om en elev får begynne. De fleste i grunnskoleklassene har gått en tid på rene norskkurs i forkant og kanskje også på forkurs til grunnskolen der de ulike fagene gjennomgås mer grunnleggende. Ved kartleggingen før opptak til grunnskolen er det lærerne som avgjør om eleven har gode nok ferdigheter i de ulike fagene, og også i norsk, for å kunne begynne i de ulike klassene. Er en elev veldig sterk i noen fag, ser de kanskje litt gjennom fingrene i forhold til manglende kunnskap i et annet fag, og satser på at eleven har evne til å lære fort. Noen må likevel gå ett eller to år på forkurs før de får begynne på grunnskolen, mens noen rykker direkte opp i 10. klasse. Alt avhenger av hvor mye skolegang

eleven har fra før og hvor raskt lærerne tror eleven kan lære seg norsk og tilegne seg pensum. Det er mye prøving og feiling i denne plasseringsprosessen, og det blir brukt mye tid på å finne riktig klasse for den enkelte. Lærerne i de to grunnskoleklassene og på forkurset jobber tett sammen, så de er hele tiden åpne for å flytte elever opp eller ned et nivå underveis i løpet. De er opptatt av å prøve å ha et stabilt nivå i de ulike klassene, med rimelig faste krav for å kunne følge et klassetrinn, slik at det ikke skal bli så vanskelig å plassere elevene. Eleven som en helhetlig person, og ikke bare kunnskapen han eller hun sitter inne med, blir likevel tatt stort hensyn til. Alder og familiesituasjon, er for eksempel faktorer som spiller inn når eleven plasseres. Norsk kunnskap og fagkunnskap blir ofte veid opp mot hverandre i plasseringen, da de vet at gode norskkunnskaper ofte fører til at eleven kan tilegne seg pensum raskt, og motsatt, at god fagforståelse er såpass viktig for det faktiske pensum at mindre kunnskap i norsk ikke kan avgjøre alt.

Lærerne

Lærerne ved skolen hadde en egen korridor i 1.etasje med låste arbeidsrom, kopimaskiner, toaletter og personalrom. Her var elevene kun innom om de måtte ha tak i en spesiell ansatt, andre spørsmål skulle tas opp i resepsjonen. Arbeidsrommene til de ulike lærerne besto av arbeidspulter med tilhørende hyller fulle av permer og bøker og personlige bilder og eiendeler stående rundt. Mange samtaler og planlegging av timer ble utarbeidet her og til en viss grad satt de lærerne som jobbet med samme type kurs nær hverandre. Hver lærer fikk også i løpet av perioden jeg var der utdelt en pc som de kunne koble opp til internett på arbeidsrommet slik at de kunne jobbe fra sin egen pult. Tidligere måtte de bruke et eget lite datarom for å sjekke mail, noe som var tungvint i og med at mye informasjon, for eksempel melding om elevfravær fra resepsjonen, går via mail. Personalrommet ble i løpet av tiden jeg var der pusset opp og gamle møbler ble erstattet med nye røde sittegrupper, fargerike plakater, lamper, og blomster i vinduene. Rommet endte opp med å virke større og lysere og lærerne virket fornøyde. En viktig faktor i tilfredsheten til lærerne var også de nye kaffemaskinene

som ble kjøpt inn. Det gikk store mengder med kaffe på senteret, og hvem som var ansvarlig for å koke kaffe til de ulike pausene var nøye organisert ved hjelp av lister på veggen.

Personalrommet ble brukt av både lærerne ved skolen, administrativt ansatte og primærkontaktene til introduksjonselevne. Dette gjorde at rommet ble et sted der mye informasjon ble utvekslet om ulike deltakere og om regelverk og praktiske gjøremål. Noen lærere oppholdt seg mer sammen enn andre, for eksempel satt grunnskolelærerne ofte og pratet om elevene sine eller undervisningen.

Hver tirsdag var det fellesmøte for alle ansatte ved skolen fra klokken halv ni til ti. Rektor ledet møtet og tok opp administrative saker, nye lover og regler som skolen måtte forholde seg til, informasjon om nye ansettelser osv. Etter rektors meldinger var det fritt fram for de ansatte å ta opp saker eller komme med spørsmål og ønsker. Mange benyttet seg av dette, og det kom ofte fram frustrasjoner i forhold til undervisningen, til nye lover, eller spørsmål om hvordan de burde håndtere ulike situasjoner. Spørsmål om hvor en bok hadde havnet eller hvem det var som egentlig skulle ryddet ut av oppvaskmaskinen var heller ikke uvanlig. Var det noen som hadde bursdag i løpet av uken, ble bursdagssangen sunget av alle ansatte, høylytt og entusiastisk, og en liten gave ble overrasket. Etter fellesmøtet gikk de ansatte over til nye møter, nå med sine team, som varte fram til klokken tolv. Jeg deltok alltid på møtene til grunnskoleteamet som besto av seks damer som underviste på grunnskolen. De andre teamene besto av norsk- og samfunnsfaglærere. Primærkontaktene hadde sine egne møter.

På grunnskoleteamet ble det mye samtaler rundt organiseringen av grunnskolen og om den enkelte deltakers prestasjoner og eventuelle vanskeligheter. Fraværssystemet og problemer rundt dette ble hyppig diskutert. Lærerne støttet hverandre og ga råd for hvordan ulike saker skulle håndteres. Undervisningsmetoder, hvor snill og hvor streng man skulle være, ble også diskutert. Det var sterkt samhold og et åpent forhold mellom grunnskolelærerne og det var få tema som ikke ble tatt opp på teammøtene. Tirsdag formiddag, når disse møtene pågikk, var det ingen undervisning på senteret, og jeg deltok på de fleste møtene de månedene jeg var i Drammen.

Dagene mine på introduksjonssenteret besto altså av deltakelse i undervisningen i grunnskoleklassene, i friminuttene og på møter med ansatte. På denne måten fikk jeg et nokså helhetlig bilde av hva som foregår på grunnskolen ved introduksjonssenteret.

For å gi et innblikk i hverdagen i grunnskoleklassen ved introduksjonssenteret, kommer her en beskrivelse av en typisk dag, etterfulgt av en analyse knyttet til Goffman og rollespill.

En vanlig dag i 9. klasse

Jeg ankommer skolen gående fra togstasjonen, og ved inngangspartiet til skolegården står det et par menn, irakere og tyrkere, røykende og i livlig prat. Samtalen foregår på morsmål, så de prater med noen som har samme språk. Idet jeg går forbi dem smiler de og hilser vennlig og spør hvordan det går med meg. Kommer jeg ikke før tredje time, ler de og spør om jeg har skulket i dag og sier at jeg kommer altfor sent. De legger til at det ikke gjør noe, for de har ikke gjort noe viktig uansett. De stumper røyken og vi går sammen opp. Utenfor klasserommet i gangen sitter Jason i vinduskarmen. Han titter sløvt ut av vinduet, men snur hodet og smiler til meg når jeg kommer. I vinduet ved siden av står Hami og Zahra og titter ut uten å legge merke til at vi kommer. Klokken er ti, og to undervisningstimer er allerede over. Klassen har hatt dobbelttime matte med Therese, ”den snilleste damen”, som de ofte kaller henne. På tavla står det skrevet noen brøkgrenestykker halvveis visket bort. Bakerst i klasserommet sitter Saida, Nina og Naheed. Saida ser gjennom leksen hun har gjort til norsktimen som begynner kvart over ti. Nina og Naheed småprater. Alle tre titter opp når vi kommer inn, og smiler. De ønsker meg velkommen og ber meg finne en plass og sier at jeg kan sitte ved siden av Saida i dag, for Ali, som pleier å sitte ved siden av henne, er ikke her i dag. Jeg setter meg ned og begynner å småprate med dem. Lydnivået stiger betraktelig når Senad og Lajla kommer inn. De har vært en rask tur på Rimi for å kjøpe seg litt mat og cola. De spør om jeg vil ha litt å drikke, men jeg takker nei. De ler og snakker sammen på tyrkisk, og Saida spør forsiktig hva de ler av. Lajla forteller leende at de har diskutert hårvekst på kroppen, hva som er vanlig hos gutter og jenter. Saida, som sitter tildekket i en drakt der kun

ansiktet synes, fnyser og synes diskusjonen er upassende.

Klasserommet fylles sakte opp og Ellen, norsklæreren, kommer inn med en rød handlekurv under armen. Kurven er fylt med bøker og papirer, og alt annet hun ellers tar med seg til timene. Hun smiler blidt og ønsker alle en god dag. De fleste sier ”god dag, lærer” tilbake, i en høflig tone. Ellen spør hvordan elevene har det mens hun setter seg ned bak kateteret og tar frem fraværslista, en klasseliste med mange alternativer for avkrysning bak hvert navn. Inn av døren kommer Isam, litt svett og hektisk og ber om unnskyldning for at han kommer sent. Ellen smiler og sier velkommen før hun begynner med oppropet. Oppropet tar tid, og ved hvert navn som ikke svarer, titter hun opp og spør om noen vet hvor vedkommende er. Noen har hun allerede fått beskjed om at ikke kommer, men noen er det ingen som vet hvorfor er borte. Marila har ikke vært her på noen dager, og Ellen spør elevene om noen har sett henne eller hørt noe fra henne. Ingen vet hvor hun er, de kjenner henne ikke så godt, men noen foreslår at kanskje sønnen hennes er syk sånn at hun må være hjemme. Man må huske å si fra til oss på skolen, sier Ellen, litt oppgitt. Av 19 elever er det bare 10 som er tilstede på skolen idag. Ellen sukker i det hun sier at hun virkelig hadde håpet at flere dukket opp i dag, for i dag skal de gjennomgå noe viktig og hun føler at det er så synd om ikke alle får det med seg. Hun fortsetter med å si at alle dager er viktige på skolen og at de må bli flinkere til å møte opp. Omar sitter opptatt i sine egne tanker med mobiltelefonen gjemt under pulten, men han titter jevnlig opp for å gi inntrykk av at han også følger med. Han blir raskt oppdaget av Ellen, som sier at alt som ikke har med norsken å gjøre må legges bort nå, og at han må konsentrere seg om faget for å lære noe. Opp med norskboka, sier hun idet hun legger fra seg fraværslista med en blid og entusiastisk tone. Nå skal vi lære! Jentene som satt i rommet da jeg kom, er raske med å finne frem både boka og skrivesaker. Omar roter lenge i sekken før han sier at han ikke har boka. Alle har fått boka, sier Ellen og ber elevene bla opp på side 43. Omar setter seg nærmere sidemannen og de leser fra samme bok.

Kapittelet de skal lese handler om samene, urbefolkningen i Norge. Ellen forklarer at samene er en minoritetsbefolkning i Norge. Noen spør hva en minoritetsbefolkning er, og Ellen

forklarer at det er et folkeslag som er i mindretall i det landet de bor i. Hun forklarer at alle elevene i denne klassen er minoriteter i Norge. Lajla sier at i Irak er det noen kurdere som kalles minoritetsbefolkning, og Nina nikker samtykkende og sier at sånn er det også i Tyrkia. Ellen ber Zahra lese høyt og avbryter henne etter noen avsnitt og ber Nina lese videre. Hele veien retter hun opp hvis de uttaler ord helt feil, og hun ber dem hele tiden om å heve stemmen. Ellen spør dem hva de liker best, at de leser høyt og hun retter på dem, eller at hun leser en setning og alle gjentar høyt etter henne. De fleste foretrekker det siste alternativet, og de leser ferdig teksten på denne måten. Etter å ha lest ferdig ber hun elevene sette seg sammen i grupper på fire og diskutere noen spørsmål hun har forberedt til teksten. Jeg setter meg sammen med en gruppe og vi begynner på oppgavene. Teksten de har lest forteller om en liten samegutt som føler seg dum på skolen fordi læreren ikke forstår seg på de tingene gutten kan. Han behersker mange praktiske gjøremål knyttet til reindrift og kan mye om naturen i og med at han har vokst opp tett med den. På skolen dreier det seg bare om å regne og lese, og han føler at han ikke får til noen ting. Ett av spørsmålene vi diskuterer handler om hva læreren i teksten burde gjort. Var det dårlig gjort av læreren å ikke legge vekt på alle de tingene gutten kunne, i stedet for å henge han ut som den eleven i klassen som ikke kunne noen ting? Vi diskuterer litt og Ellen bryter inn og sier at hun ofte føler seg som læreren i teksten. At hver og en av elevene sikkert kan en masse fra hjemlandene sine som hun aldri får vite noe om, fordi hun bare ser hva de presterer på skolen. Hun spør dem om de vil komme med eksempler på ting de kan og som de følte seg flinke til i hjemlandet sitt, som de ikke får vist her på skolen. Få svarer, men etter litt sier Hassan at han i Somalia brukte mye tid på å fiske, og at han etter å ha kommet til Norge ikke har fisket noen ting. Ellen sier at fiske er en flott aktivitet og at det er mange fine fiskevann ikke langt fra sentrum hvor han kan prøve seg. Hun forklarer bruken av fiskekort og at det er påbudt ved vannene i skogen. Hassan skjønner ikke helt, og Ellen sier hun kan forklare ham mer etter timen. Det er god stemning i klassen, elevene lytter til hverandre, og det virker som om at ingen er redde for å ta ordet og si det de mener.

Timen varer i halvannen time, som alle andre undervisningstimene her på skolen, og Lajla

peker på klokka og minner Ellen om at timen er over. Ellen ber alle huske å se på lekseplanen hva som er norskleksa til neste time. Hassan spretter opp for å vaske av tavla mens Omar og Ali allerede er høylytt på vei ut av klasserommet. Noen jenter blir sittende i klasserommet og åpner vinduet for litt lufting. Ellen rydder tingene sine, smiler, takker Hassan, og sier takk for i dag til de andre. Klokken er kvart på tolv og det er en halvtimes matpause.

Emnet, en litt eldre dame fra Afghanistan, spør om jeg vil bli med opp i kantina for hun har luktet at det er god mat der i dag. Vi går sammen opp i fjerde etasje og det lukter krydret og godt. I dag er det tyrkisk mat som står på menyen, og damen bak den lille kantinedisken forklarer meg, med den norsken hun kan hva som er inni noen små butterdeig liknende ruller. Personene som jobber i kantinen er deltakere som er på kantinekurs ved skolen som en del av opplæringstilbudet i tillegg til norskkurs. Jeg får full tallerken med både salat, litt kjøtt og ris, alt til 30 kroner. Emnet kjøper det samme som meg og vi setter oss ved et lite rundt bord. Ved en sittegruppe med høye bord og barstoler sitter det et par lærere og også en politimann i uniform. Emnet smiler litt sjenert til politimannen og forklarer at han ofte er innom for å spise lunsj og at han kjenner og er venn med alle på skolen. Kantinen fylles opp av deltakere fra ulike kurs, og det er livlige samtaler rundt bordene, på mange ulike språk. Emnet lurte på om jeg synes det er kjedelig å være i klassen, for jeg kan jo alt fra før. Men jeg sier at for det første, så er det masse av det de lærer som jeg har glemt fra da jeg selv gikk på skolen, og at det dessuten er spennende for meg å bli kjent med alle elvene i klassen. Hun smiler og ler forsiktig, og det virker som om hun ikke helt forstår hva jeg mener. Kantinen er dekorert med små orientalske tepper på veggene og afrikansk-inspirerte plakater. I et hjørne av kantina er det en sittegruppe på gulvet med puter og tepper hvor det sitter noen eldre menn.

Vi går ned igjen i klasserommet og der sitter Nina og Naheed med matpakkene sine. Nina, som har et stramt hodetørkle som omkranser ansiktet, er litt blek og hun sier hun er kvalm, idet hun smiler til meg og peker på magen sin som er voksende i 4. måned. Saida kommer inn etter å ha vært i et av naboklasserommene for å be. Det er ikke lov til å forlate timene for å gå ut å be, så det må hun gjøre i friminuttene. Jason kommer inn og setter på en cd på spilleren,

selv om den egentlig bare er tenkt for lytteøvelser. Det er en hitlistesang som mange har hørt før, og han begynner å nynne til den og danser så vidt. Han blir flau når han merker at vi ser på ham, men fortsetter i det Omar og et par andre kommer inn og synger med ham. Omar skruer opp lyden på cd spilleren og ser smilende rundt seg. Lajla kommer pesende inn i klasserommet etter å ha tatt en røyk, for så å gå opp tre etasjer. Hun klager over at det bare er én heis på skolen, og at den nesten alltid er opptatt.

Engelsklæreren Karoline kommer inn, cd spilleren skrus raskt av, og hun ber alle om å sette seg på plassene sine. Lajla ler høyt av en vits en gutt forteller, og kommenterer samtidig hvor fine bukser Karoline har på seg. Læreren takker og ber dem finne frem bøkene sine. Nina ser litt oppgitt på Lajla som slenger om seg med kommentarer. Det er tydelig at noen elever er mer freidige enn andre, og at de har forskjellige tanker om hvordan man skal oppføre seg i en klasseromssituasjon. Fra nå av går alt på engelsk og Karoline deler ut oppgaver de skal løse. Hun sier oppgavene er enkle om de har gjort lekse si. Mois, som ikke har vært her før i dag, kommer litt for sent inn i timen. Karoline ser forundret ut og blir minnet på at hun må ta opprop. Hun lurar på hvor han har vært og han mumler noe om at han ikke følte seg helt bra. Isam har gått hjem for dagen fordi han måtte rekke en jobb. Karoline teller elevene og sier litt oppgitt: ”Bare 10 elever, det er for dårlig dere!”.

Lajla ser ut til å ha resignert litt der hun sitter og tegner på notatboka si. Etter en liten stund med konsentrert jobbing hos enkelte sitter noen gutter og småprater. Karoline ber guttene gi svarene de har kommet fram til og det viser seg at de ikke klarer å svare henne. De har fordrevet tiden med andre ting og har ikke løst noen av oppgavene. Karoline blir oppgitt og ber Lajla svare, hvorpå Lajla bare rister på hodet og sier at hun ikke forstår noen ting. Karoline spør om det er noen som i det hele tatt har forstått noe, og klassen sitter taus. Noen kommer med halvriktige svar og Karoline gjennomgår oppgavene i plenum og hjelper elevene med svarene. Når de er ferdige setter hun på en Beatles cd og ber dem prøve å forstå noe av teksten. Ingen har hørt sangen før, heller ikke om bandet, så Karoline forteller hvor kjente og populære Beatles har vært i hele Europa og USA i mange år. Hun legger bort cd'en og ber

Omar om å skrive opp bøyingsformen til verbet to be på tavla, siden de nettopp har hørt sangen 'Let it be'. Omar går nølende opp til tavla og skriver sakte. Han klarer seg ganske bra og Karoline sier fornøyd at kanskje det har hjulpet at de har skrevet det ned så mange ganger nå. Emnet skuler bort på meg med noen unnskyldende smil, som om hun er litt flau over det lave engelsknivået. Hun er en av dem i klassen som kan en del engelsk fra før og kjeder seg litt i timene.

Det er friminutt igjen, og før Karoline pakker sakene sine ber hun om å få en liten prat med Jason. Han ser forundret ut og blir med henne ut på gangen. De andre er i gang med småprat og noen er alt på vei ned trappene for å ta seg en røyk. Jason kommer inn igjen etter noen minutter, litt alvorlig i fjeset, og jeg spør ham om han vil fortelle meg hva det gjaldt. Han smiler kort, og prøver på en litt kul måte å fnyse det hele bort, men sier så noe om at han har for mye fravær, og at han nå er på en type prøvetid. Det vil si at lærerne skal være ekstra strenge med fraværet hans de neste ukene og at han kan miste plassen på grunnskolen om han ikke kommer hver dag. "Ikke noe stress" sier han, og slentrer videre.

Siste time i dag er studietime med Ellen. Hun kommer inn med en bunke aviser og sier at nå er det tid for nyheter. Klassen har, som hver uke, hatt i lekse å legge merke til ulike nyhetssaker som de nå skal fortelle om til de andre. Senad rekker opp hånda og forteller at Tyrkia har vunnet fotballkamp mot Hellas i helgen, og at han er fornøyd med det. Mois sier han har sett den samme kampen, men at han holdt med Hellas. Ellen bryter inn og sier at hun vil høre andre nyheter enn bare sport, hvorpå Saida rekker opp hånda og forteller om en togulykke som har vært i Japan. Zahra løper for andre gang ut av timen med mobilen i hånden, og søsteren hennes Hami, som sitter litt forknytt med en stor boblejakke på, ser unnskyldende på læreren og sier at det er en viktig telefon. Emnet viser frem et bilde i avisen fra Krf sitt landsmøte. Hun ler og sier at det er folk som fester uten øl. Ellen ler og sier det er bra de følger med i avisa. Så tar Ellen opp en sak hun har lest om en innvandrer som først etter å ha byttet navn til et vestlig navn, fikk seg en jobb. Og etter å ha fått jobben byttet han tilbake igjen til sitt riktige navn. Haval sitter dypt konsentrert med en tegning, mens resten av

klassen bryter ut i latter og sier at det var en lur ting å gjøre, uten å nevne noe videre om den mulige rasismen som ligger bak hele saken. Alle blir bedt om å finne seg en avis fra bunken Ellen hadde meg seg, og om å lese til timen er ferdig. Noen småprater med hverandre på sine språk, og Ellen sier at om de skal snakke sammen, så må de prøve å bruke norsk.

Klasserommet tømmes på kort tid når klokka viser kvart på tre. Noen tar følge ut mens andre går alene. De fleste sier ”ha det” til Ellen idet de går ut. Jeg tar følge med Naheed ut i skolegården før vi skilles og sier ”sees i morgen”. Jeg går mot stasjonen for å rekke toget tilbake til Oslo.

Rollespill

Goffman har gjort detaljerte undersøkelser i småskalainstitusjoner og beskrevet hverdagslivets ritualer og rutiner med blick på den handlende aktør. I *Vårt rollespill til daglig* viser Goffmans perspektiv hvordan det sosiale liv blir et stadig forsøk på å gjøre det riktige, og å gjøre det som bringer den enkelte størst tilfredsstillelse og verdighet i samhandling (1992). Ved å bruke perspektivene til Goffman, vil jeg analysere hvordan samhandling lærerne seg i mellom, elevene seg i mellom, og mellom lærer og elev fortonet seg.

Folks statuser er de moralske forventninger som definerer en posisjon i et system av sosiale relasjoner, i dette tilfellet enten lærer, kollega, elev eller kompis (Eriksen og Nilsen 2002:146). I flere situasjoner merket jeg hvordan elevene eller lærerne spilte sine roller forskjellig, med hensyn til hvor de var, eller hvem de samhandlet med. Rollen de spilte virkeliggjorde statusen (ibid). Eksempler på hvordan roller ble spilt i 9. klasse, kan tas fra beskrivelsen om en vanlig dag, presentert over. Elevene oppførte seg til tider meget forskjellig avhengig av om det var en lærer til stede i klasserommet, eller ikke. Dette ble blant annet tydeliggjort gjennom bruken av cd-spillere i rommet. Cd-spillere stod alltid plassert på en pult helt foran i klasserommet, og denne skulle kun brukes av læreren eller under lærerens oppsyn til lytteøvelser og liknende. I friminuttet hendte det imidlertid ofte at cd-spillere ble

brukt av elever, som spilte musikk som de selv hadde tatt med på høyt volum. Elevene som gjorde dette, prøvde å fremstå som tøffe overfor de andre elevene og meg, noe som ble tydelig ved at de så rundt seg som om de ville ha oppmerksomhet, og slang bemerkninger til hverandre og sang høyløst med tilgjorte stemmer. Det virket som om de ville vise at de var tøffe som turte å spille musikk selv om dette egentlig ikke var lov. I det en lærer nærmet seg rommet, endret deres oppførsel seg raskt. Cd-spilleren ble skrudd av, og de satt seg ned på plassen, tok gjerne frem en bok, og lot som om de hadde sittet og lest eller gjort andre ”skolerelevante” ting. Slik fikk læreren et helt annet inntrykk av elevene enn hva de hadde fått om de hadde entret rommet noen minutter tidligere. Elevene byttet rolle fra situasjon til situasjon etter hva som var mest formålstjenelig for dem selv. De oppnådde posisjonen som ”kul” blant noen av sine medelever, samtidig som de fremsto som skoleflinke for lærerne og dermed ikke ødela lærerens inntrykk av dem. Enkelte lærere fikk likevel med seg hvordan noen elever hyppig byttet roller i ulike situasjoner, og lot seg dermed ikke ”lure” av elevenes plutselig endrede rolleutøvelse.

I hvor stor grad elevene var høflige, varierte også. Nesten alltid oppførte elevene seg eksemplarisk overfor lærerne. Å frivillig sprette opp for å vaske av tavlen eller hente ting læreren trengte, var noe de fleste elevene gjorde hele tiden. Når læreren ikke var tilstede, eller mindre grupper av elever var sammen, var imidlertid høflighet ikke like fremtredende i omgangsmåten. Goffmans bruk av begrepene frontstage og backstage kan anvendes her. Goffman mener det finnes situasjoner som vi behersker godt, hvor det er mindre viktig å være på vakt og bedrive inntrykkskontroll (impression management). Med begrepet inntrykkskontroll, som Goffman bruker mye, mener han at vi mer eller mindre bevisst forsøker å kontrollere hvilket inntrykk andre får av oss (Eriksen, 2001:62). Elevenes opptreden i eksemplene der læreren var tilstede, var en type frontstage, der elevene strebet etter å gi et bestemt inntrykk av seg selv til læreren. Samhandlingen elevene seg mellom kan man si fant sted i en backstage arena, der elevene hadde en mer avslappet omgangsform med hverandre.

4. Elevenes bakgrunn og motivasjon for skolegang

Grunnskoleklassene var sammensatt av til dels veldig ulike elever, både med hensyn til alder og kjønn, landbakgrunn, utdanningsbakgrunn, og om de var flyktninger eller innvandrere. For å gi et bedre innblikk i hvem elevene i grunnskoleklassene var, vil jeg nå legge frem hvilken bakgrunn og livssituasjon de ulike elevene hadde. Jeg vil beskrive hvordan motivasjonen for å gå på skolen var veldig ulik fra elev til elev, og vise hvordan læreren jobbet mye for å øke motivasjonen til enkelte. Senere i kapitlet vil jeg vise hvordan variasjoner i motivasjon fremsto, blant annet ved å vise til 9. klasse elevenes svar på et spørsmålsark jeg delte ut. Jeg vil skille mellom 9. og 10. klasse, da dette har betydning for min senere analyse.

Hvem er elevene?

Antall elever i grunnskoleklassene, særlig i 9. klasse, varierte fra måned til måned i og med at elever falt fra og nye kom til. Derfor vil tallene jeg nå legger frem, ikke være helt eksakte i forhold til hva elevtallene til enhver tid var, men de vil gi en viss forståelse for hvordan klassene var sammensatt.

Fem av elevene i 9.klasse kom til Norge som enslige asylsøkere, og tre av disse har frem til nå vært under barnevernets formynderskap fordi de er mindreårige. Som enslige asylsøkere har de klart seg mye på egenhånd. Noen av dem har bodd på ungdomshjem, andre alene i kommunale boliger. I løpet av månedene jeg var i klassen, var det to av asylsøkerne som ikke

hadde fått klart svar i forhold til oppholdstillatelse, og som ventet i uvisshet på om de fikk bli i Norge eller måtte reise ut. De resterende tre hadde fått flyktningstatus. Syv av elevene i 9.klasse kom til Norge som flyktninger, fem av dem i følge med andre, enten familiemedlemmer eller bekjente, to kom alene og bor også alene. De fleste flyktningene i klassene måtte flykte fra landene sine på grunn av langvarige konflikter og kriger. Noen flyktet også fordi de var politisk forfulgt. De resterende syv elevene i 9. klassen var innvandrere og var enten kommet hit etter at et familiemedlem over lang tid hadde bodd i Norge, altså på familiegjenforening, eller kommet hit for å gifte seg, gjerne med en fra sin slekt som hadde bodd her over lengre tid.

I 10. klassen var fire av elevene innvandrere som bodde her med familie, noen inngift og noen med hele eller deler av familien sin fra hjemlandet. Én var flyktning under barnevernet, fem flyktninger bodde alene, og seks var flyktninger som levde med familien sin.

Som nevnt tidligere var klassene sammensatt av elever av begge kjønn fra ni ulike nasjoner, med alder sprikende fra 17 til 44 år, fra forskjellige sosiale lag og klasser. De hadde altså enormt ulike bakgrunner, og grunnene til at de alle havnet i Norge var også veldig varierende. Elevene på grunnskolen var plassert sammen fordi de alle hadde noenlunde samme mål om videre utdanning. De var i prinsippet ikke avhengig av personlig god økonomi eller høy status for å kunne delta på grunnskolen. Kun en viss språkforståelse og noen år med grunnleggende skoleopplæring fra hjemlandet var nødvendig. Det utspant seg hver dag kulturelle møter av ulike slag innad i de komplekst sammensatte klassene. Møtene gjorde seg gjeldende i ulike diskusjoner, samtaler og hendelser der ulikheter eller likheter i kulturene ble fremhevet. Et tydelig eksempel fra en slik hendelse var da en elev i klassen ville fotografere sine medelever. En dame reagerte spesielt på dette og forlot klasserommet, da det for henne ble forbundet med skam å bli tatt bilde av. Eleven som tok bildet forsto ikke hennes reaksjon, og en diskusjon rundt billedforbud i Islam oppsto.

De elevene som kom fra samme land eller som hadde samme språk, ble ofte på en naturlig måte bundet sammen, fordi de lettere kunne kommunisere eller hadde samme kulturelle

bakgrunn. Likevel var det ofte andre faktorer som bandt elevene sammen, som for eksempel alder eller kjønn, eller samme interesser. Naheed og Nina fra 9. klasse, som kom fra to ulike land og ikke delte felles språk, satt alltid sammen i klasserommet. De var begge unge jenter, og var kommet til Norge på grunn av giftermål. Det virket som om de hadde funnet tonen på grunn av deres like situasjon i Norge. Dette eksempelet vil jeg knytte til Amin Maaloufs tanker rundt identitetssymboler og tilhørighet i *Identitet som dreper* (1999:104). Maalouf mener at identitet først og fremst har å gjøre med symboler, med også med tilhørigheter. Et eksempel fra hans bok sier at personer i en forsamling, i denne sammenheng Naheed og Nina, legger merke til andre personer i forsamlingen som hun føler er representativ for en selv. For eksempel en person med et navn bestående av de samme konsonantene som en selv, med samme hudfarge, samme sympatier eller annet som man finner igjen i seg selv. Et "tilhørighetsbånd" binder dem sammen, og de liker seg i hverandres nærvær fordi de kjenner seg igjen i hverandre. I Naheed og Ninas tilfelle, var dette kanskje fordi de begge var unge jenter i noenlunde samme situasjon.

Jeg spurte ved flere anledninger elevene om hva de synes om at de var så forskjellige, og om det eventuelt ga noen negative konsekvenser for eksempel i forhold til læringsprosessen. Det eneste enkelte elever hadde innvendinger på, var at elevene hadde ulike nivå i forhold til hvor mye de kunne fra før, og at det kunne føre til litt ineffektiv læring. Mangfoldet i forhold til ulike opprinnelser i klassen så alle på som noe positivt. De fleste var glade for å bli kjent med så mange ulike mennesker og sa at de følte at de lærte mye av hverandre. De lærte ikke bare om Norge og det norske språket på skolen, men også om alle de landene og kulturene som elevene i klassen kom fra. Og selv om de var svært ulike, følte de at de var like på et vis, fordi de alle var nye i Norge.

Historiene bak

Alle som begynner i grunnskoleklassen, har etter samtaler med primærkontakt eller lærer funnet ut at de vil gå mer på skole, for senere å ta videre utdanning eller for å få papirer på at

de har skolebakgrunn som de eventuelt kan vise frem til en potensiell arbeidsgiver. Elevene i grunnskoleklassene hadde dermed et felles første mål, nemlig å fullføre grunnskolen. Mange av elevene uttrykte at skolegangen ble meningsfull og viktig i og med at de gikk der for å nå dette målet. Det var imidlertid varierende i hvor stor grad elevene klarte å holde motivasjonen oppe. For noen var det vanskelig å se så langt fram i tid som to år, og motivasjonen for å komme på skolen hver dag endret seg for noen fra dag til dag.

Mange av elevene i klassen var, som beskrevet tidligere, flyktninger fra ulike land med meget ulike bakgrunner og opplevelser fra til dels grusomme episoder. Flyktningene og asylsøkerne kan ha vært utsatt for alvorlige påkjenninger i form av grove brudd på menneskerettighetene. De har mistet alle vanlige rutiner og rammer for det daglige livet og må konstruere et nytt liv med en ny mening. De har måttet bosette seg et nytt sted, bygge opp et nettverk, lære et nytt språk, lære en ny kultur å kjenne, ofte arbeide med noe de ikke har arbeidet med før og i tillegg kanskje bearbeide sorgen og angsten over tidligere opplevelser. Noen har vært så heldige at de har klart å holde familien samlet og kommet sammen til Norge, andre har opplevd at familien har blitt splittet. Mange av informantene mine kom til Norge alene, og lever i uvisshet om familiemedlemmer i hjemlandet i det hele tatt lever. Noen av elevene har søkt om familiegjenforening og ventet lenge uten at saken har fått noe utfall. Det at mange har opplevd uforutsigbarhet både i forhold til hvor lang tid saksbehandlingen vil ta og utfallet av den, og at viktige forhold i livet skal avgjøres av andre, har preget dem på ulike vis. Det er ikke vanskelig å forestille seg at slik avmaktsfølelse og usikkerhet kan virke hemmende på konsentrasjonen og motivasjonen for å lære et nytt språk og andre grunnskolefag. For å illustrere dette, vil jeg i det følgende presentere en noe dypere bakgrunn til noen av informantene mine fra 9. klasse.

Naheed forklarer at hun er innvandrer og kom til Norge for tre år siden fordi hun skulle gifte seg her med en av hennes slekt som hadde bodd i Norge i mange år allerede. Naheed forteller med lav og alvorlig stemme at hun havnet i et helvete da hun giftet seg til Norge, noe som gjorde at hun heller ikke fikk fulgt et norskkurs. Hun opplevde en familie som behandlet

henne stygt, og etter to år der hun hadde blitt tvunget til bare å være hjemme og jobbe i huset uten å kunne gå ut eller få mulighet til å lære norsk, flyktet hun en morgen fra mannen. Hun fikk hjelp, og i dag lever hun alene, selvstendig og sterk, men er redd for hva som kan skje om svigerfamilien vil ta hevn. Hun begynte på norskkurs ved introduksjonssenteret kort tid etter at hun flyktet fra mannen sin, hun ville lære norsk så fort som mulig, da hun så det som en viktig bit for å kunne klare seg selv i Norge. Til hjemlandet sitt kunne hun ikke reise igjen, hun var blitt utstøtt av sin egen familie fordi hun hadde brutt ut av ekteskapet med mannen de hadde valgt til henne. Naheed var pliktoppfyllende, hadde lærelyst og var mye på skolen. Hun hadde stor fremgang, men mot sommeren falt hun mer og mer fra. Hun brukte mye tid på jobben hun hadde fått gjennom Aetat, og dette gikk utover oppmøtet på skolen og skolearbeidet. Læreren brukte tid på å få henne til å forstå at hun måtte konsentrere seg mer om skolen, samtidig som hun var klar over at arbeidserfaring var veldig viktig for henne etter skolens slutt. Naheed prioriterte jobben i økende grad, og forklarte dette med at hun var tvunget til å tjene mye penger fordi hun skulle hjelpe broren sin til å komme på besøk fra hjemlandet. For henne var besøk av broren veldig viktig for å gjenopprette kontakten med deler av familien og for å få et godt rykte i slekten. Naheed sluttet å komme på skolen og mistet plassen noen uker før sommerferien. Hun endte dermed opp uten noen papirer på at hun hadde gått nesten et år på grunnskole.

Naheeds tilfelle er et eksempel på en elev som gjerne ville gått på skolen og lært, om det ikke hadde vært andre og viktigere prosjekter i livet hennes som kom foran. For henne var det viktigst å tjene penger her og nå, så hun følte at hun ikke kunne la skolegangen gå utover dette. Motivasjonen hennes var ikke rettet mot skolen, men mot jobben. Hun fortalte imidlertid at om hun senere ville få muligheten, så ville hun prøve å fullføre skolen.

I en samtale med Saida i et store friminutt blir jeg fortalt deler av hennes flukthistorie. Vi sitter sammen rundt et bord i et stort, lyst klasserom. Hun snakker nokså godt norsk, men noen setninger er usammenhengende. Det er likevel lett å forstå hva hun mener. Saida er 32 år og kom til Norge i 2001, etter en langvarig flukt fra Somalia. Hun forteller at hun hele livet

har levd i uroligheter i Somalia, med klanoppgjør, drap og voldtekter. Familien hennes har gått fra å være rike og vel ansett til å bli plyndret og sakte men sikkert bli fattige. Hun fikk hjelp av et familiemedlem til å flykte, og det eneste hun ønsket seg var fred da hun kom til Norge, et land hun forøvrig ikke visste noe om. Hun sier at hun var drapstruet, og at noen i hennes familie allerede var drept. Hun flyktet flere ganger i hjemlandet og nabolandene for å være i sikkerhet, men tilslutt orket hun ikke mer. Hun var veldig redd hver gang hun flyktet og beskriver tilstanden som å være bevisstløs. Å ikke ane noe om hva fremtiden bringer. Hennes to første år i Norge bodde hun på asylmottak. Da hun fikk innvilget oppholdstillatelse, ble hun plassert i Drammen, stedet hun hadde søkt om å komme til fordi hun hadde en bekjent der. Hun sier at hele søkeprosessen tok så lang tid fordi den hun først skulle ha intervju med ble syk, og fordi det kom så mange flyktninger til Norge samtidig som henne. Når Saida snakker om det å få opphold, bruker hun, i likhet med mange av elevene i klassen, konsekvent uttrykket positiv, noe hun forklarer betyr positivt svar på søknad om oppholdstillatelse. Hun sier at det for mange er et problem at søknadsprosessen tar så lang tid, at noen tilslutt blir gale.

Saida har gått grunnskole i Somalia, og var glad for skoleplassen ved introduksjonscenteret. Hun vil lære alt, som hun sier, men synes det er vanskelig at det er så mange ulike elever i klassen, fordi alle har så ulike behov. Noen er unge, andre er gamle, og ingen har samme bakgrunn eller nivå i de ulike fagene. Hun er selv veldig motivert for skolen. Hun kommer hver dag, jobber hardt og liker godt å lære. Og hun sier at det viktigste i livet hennes nå er å lære så hun kan ta eksamen og gå videre med utdanning. Jeg fikk i løpet av tiden min i grunnskoleklassen inntrykk av at hun var en av de elevene som klarte å holde størst fokus på skolen, og at hun hadde god nok økonomisk situasjon gjennom introduksjonsstøtten til å klare seg uten å jobbe utenom skolen. Saida ga uttrykk for at hun nå hadde det bra og likte hverdagen med å komme på skolen og jobbe med den. Hun viste stor motivasjon for skolen, tross sin vanskelige fortid.

Ali flyktet alene til Norge som 17 åring. Han kjente ingen og sier at han har hatt noen tøffe år

i Norge. I en tekst han skrev til meg om sine første dager i Norge sier han at han satt alene på en benk i en park etter ankomst til Oslo og tenkte at han bare ville være i et fredelig land til det ble fred igjen i Somalia, hans hjemland. Han ville ikke bli lenge og hadde bare penger for å overleve en måned. Etter noen dager fikk han høre om UDI⁸ fra en somalier han traff i en kebabsjappe, og fikk råd om å kontakte dem. Etter intervju hos UDI ble han sendt til et mottak i Telemark. Der bodde han i 14 måneder sammen med 300 flyktninger fra mange forskjellige land, og han husker tiden som forferdelig fordi det var så mye bråk og uroligheter der. Etter å ha fått oppholdstillatelse i Norge flyttet han til Drammen. Ali møtte uregelmessig opp på skolen. Det kunne være dager han dukket opp først til tredje time, eller gikk før dagen var omme. De timene han var på skolen fulgte han imidlertid godt med, løste oppgaver, var aktiv, og så ut til å trives i klassen. For å belyse hva det egentlig var Ali tenkte på og drømte om, vil jeg beskrive en samtale som foregikk en samfunnsfagtime en ettermiddag mellom en lærer og elevene.

Klassen diskuterte rasisme, og læreren spurte elevene om de noen gang hadde følt seg utsatt for rasisme i Norge. Få elever svarte, men noen sa at de aldri hadde opplevd det. Læreren sa at det var fint å høre. Ali rakte opp hånda og fortalte at han en gang hadde opplevd noe ubehagelig. Han hadde vært ute en kveld på en bar, og på vei ut av baren var det en mann som hadde sagt til ham at han måtte komme seg hjem til det landet han kom fra. Mannen hadde reist seg opp og begynt å følge etter Ali. Ali fortalte med munter stemme, og sa videre at det hele gikk veldig bra, selv om han ble litt redd, for han var så flink til å løpe fort at han på kort tid hadde ristet av seg den andre mannen. Ali lo, og læreren begynte også å le i det hun sa, ”tok du på deg sjumilsstøvle da Ali, siden du klarte å løpe så fort?”. Klassen har akkurat jobbet med ulike ordtak, og ordtaket med sjumilsstøvler har blitt forklart og snakket om tidligere på dagen. Ali ser alvorlig på læreren og sier ”du lærer, hadde jeg hatt sjumilsstøvler på meg, da ville jeg løpt tilbake til Somalia med en gang”. Han sier videre ”hadde jeg kunnet

⁸ UDI er forkortelse for Utlendingsdirektoratet

løpe så langt ved bare å ta noen få skritt, da ville jeg løpt hjem til landet mitt nå, med en gang”. Læreren svarer kort at hun forstår, og timen tar slutt.

Slik jeg oppfatter dette utsagnet fra Ali, sier det noe om hans sterke ønske om å returnere til Somalia, i alle fall i en drømmeverden. Han vet selv og sier også selv at han ikke kan det nå, fordi det ikke er trygt, men at det er det han helst ville gjort om det var mulig. I en slik situasjon, der man stadig lengter etter noe annet, og lever i en type ”nest best” verden, er det kanskje ikke lett å vie full konsentrasjon til skolen.

Ali sluttet på skolen da sommeren kom. Han klarte ikke å finne motivasjonen for å nå grunnskoleeksamen ett år frem i tid. Han fortalte at han heller ville skaffe seg en jobb og tjene penger. Pengene ville han sende til dem han brydde seg mest om i hjemlandet, som virkelig trengte dem.

Som eksemplene viser, var det ulike personlige årsaker som førte til at to av deltakerne valgte å jobbe fremfor å gå på skolen, mens en av elevene ikke hadde noe utenom hennes egen daglige verden som gjorde at hun måtte slutte skolen for å tjene penger. Grunnen til at Ali og Naheed sluttet på skolen var altså ikke det at de ikke gadd å gå på skolen, men fordi de følte at det var langt viktigere å ha fokus på det å tjene penger i den situasjonen de var i nå, eller at de rett og slett ikke hadde roen i seg for å følge grunnskolen.

Historiene jeg nå har lagt frem om Naheed, Ali og Saida, kan også knyttes til begrepet om inntrykkskontroll av Goffman (1992). Det varierte for hvem elevene la frem sine historier, og hvordan dette ble gjort. Historiene fikk ofte en annen vri eller andre punkter som ble lagt vekt på ettersom hvem elevene fortalte til. Motivet for hvorfor historien ble fortalt var viktig. Fortalte en elev bakgrunnen og livssituasjonen sin til en primærkontakt, for å få avgjort hvor mye støtte eller hvilke kurs hun fikk ta, var historien kanskje en annen enn om hun fortalte sin historie til en venn eller venninne. Hva elevene fortalte meg, kan igjen ha vært en tredje versjon. Rollen elevene spilte, ved enten å fremstå som sterke og forhåpningsfulle, eller triste og svake, varierte dermed etter hva som var det beste for dem selv i en gitt situasjon.

Spørsmål jeg stilte, samtaler jeg hadde med elevene, og hva jeg fikk oppleve, dreide seg i hovedsak om hverdagen på skolen. Dette kan være problematisk for min oppfattelse av elevene, i og med at jeg ikke fikk se helheten i elevenes liv. Inntrykket jeg fikk av elevene og den rollen de spilte på skolen, var sannsynligvis et helt annet enn hva jeg ville fått om jeg for eksempel var hjemme hos dem. Hvor mye skolen egentlig betydde for dem, og hva som gjorde at de eventuelt var motiverte eller ikke for skolegang, har jeg dermed ikke kunnet få fullt innsyn i. Kanskje betydde skolen og motivasjonen for å gå på skolen kun en liten brøkdel i elevenes totale livssituasjon. Jeg har derfor, som også nevnt i metodekapittelet, måttet basere mine analyser og konklusjoner på hva elevene sa til meg, hva jeg så at de gjorde, og hva andre sa at de gjorde. Det som hendte utenfor min rekkevidde, har jeg ikke kunnet råde over.

Spørsmålsark om skolehverdagen

For å fange opp varierende grader av motivasjon for skolegang i 9. klasse, som et tillegg til samtaler jeg hadde med ulike elever, delte jeg etter to måneder i Drammen ut et spørsmålsark med tema rundt skolehverdagen. Elevene fikk en time til rådighet av læreren for å besvare spørsmålene, en time der hun selv ikke var tilstede. Jeg satt i et hjørne og leste en bok mens elevene skrev, og blandet meg kun inn i elevenes arbeid hvis de spurte meg om hva jeg mente med spørsmålene. De fleste satt stille og skrev, og noen ble ikke ferdige og leverte arket til meg først noen dager etter. Jeg sa at de selv kunne velge om de ville skrive navnet sitt på arket, og at de ikke trengte å svare på alle spørsmålene om de ikke ville det. Jeg hadde først utarbeidet bare tre spørsmål som var veldig vide og som åpnet for ulike svar i varierende lengde. Læreren i klassen advarte meg imidlertid mot så åpne og store spørsmål, fordi hun fryktet at jeg ville få lite svar ut av det. Mange av elevenes norskkunnskaper var ikke så gode og læreren hadde merket seg at noen nærmest fikk skrivesperre når hun utfordret dem til å skrive lengre og mer åpne oppgaver. Hun mente også at mange ikke ville forstå hva jeg var ute etter og kanskje ville gi meg veldig korte "uinteressante" svar. Jeg bestemte meg således for å lage 13 nokså detaljerte spørsmål slik at det skulle virke enklere for elevene å svare, og

slik at jeg kanskje også kunne få mer ut av svarene.

Her er de 13 spørsmålene jeg endte opp med å dele ut til elevene. Overskriften på arket var ”Min skolehverdag”.

1. Hvem er det som støtter deg og motiverer deg til å gå på skolen? Noen hjemme eller venner?
2. Hva betyr læreren for om du kommer på skolen? Føler du at du kommer mye på grunn av læreren, fordi læreren blir skuffet når du er borte? Eller kommer du bare for din egen skyld?
3. Hvem er det som forventer noe av deg? Er det noen som venter at du tjener penger for å sende hjem, eller ønsker noen at du får gode resultater på skolen?
4. Hva er grunnen til at du kommer på skolen hver dag?
5. Hva ville du gjort hver dag om du ikke gikk på skolen?
6. Var skolen i ditt hjemland annerledes enn her? Hvordan da? Og tror du at du ville gått på skolen nå om du bodde i ditt hjemland?
7. Hvor viktig tror du at det du lærer på skolen er for å bli en del av samfunnet i Drammen? Hva er viktigst? Hvilke fag, læreren, eller kanskje det sosiale?
8. Hva tror du at du gjør om to år? Gleder du deg til det?
9. Skulle du ønske at du gikk på en grunnskole med norske elever, eller kjennes det trygt å være i en klasse med elever i samme situasjon som deg selv?
10. Hva er positivt og hva er negativt med å gå her?
11. Hva savner du mest i hverdagen?
12. Hva visste du om introduksjonssenteret før du begynte her. Passer det du visste fra før med det du vet nå?
13. Hvilken norsk person føler du at du kjenner best og kan hjelpe deg hvis det er noe du trenger hjelp til, enten på skolen eller med andre ting.

Elevenes svar

Det var i alt 10 elever som leverte inn svar på spørsmålene mine, noen var ikke tilstede og andre glemte å svare eller å levere meg arket. Det virket som om de som leverte tok det hele veldig seriøst, og at de var glade for å kunne hjelpe meg med mer ”håndfast” informasjon enn hva jeg fikk ved bare å være tilstede i klasserommet. Noen av elevene svarte kun med ett ord eller en setning på spørsmålene, andre kom med lange personlige svar. Jeg vil nå legge frem noen av svarene.

På spørsmålet om det var noen som støttet eller motiverte dem til å gå på skolen, svarte samtlige at de ikke hadde noen som støttet dem, kun dem selv og deres egen vilje. Noen få svarte på spørsmål to at de kom på skolen litt på grunn av at læreren ble så skuffet når de ikke dukket opp, men de aller fleste svarte at de hovedsakelig kom på skolen for sin egen skyld og fordi de ville lære. Bare tre svarte at det var noen som forventet noe av dem, og hvis det var noen, så var det moren deres som forventet noe og at de måtte klare skolen fordi de måtte hjelpe til å forsørge familien senere. Nesten alle svarte at de selvfølgelig kom på skolen for å lære noe og for å få seg en bedre utdanning. På spørsmål fem svarte syv av ti at de ville ha jobbet om de ikke gikk på skolen. To svarte at de ville ha kjedet seg og en sa at da ville han vært i kirken og bedt til Gud. Alle unntatt en svarte på spørsmål seks at de syntes skolen her i Norge var veldig ulik den i hjemlandet deres, og de fleste vektla mangelen på skoleuniform i Norge som den mest synlige forskjellen. En del skrev også at skolegang i hjemlandet deres var knyttet til det å måtte ha penger for å ha råd til skole, og at lærerne der var mye strengere enn det de var her. En vektla at de i hjemlandet ikke fikk ytre sine egne meninger i diskusjoner på skolen.

Samtlige elever svarte på spørsmål syv av de syntes norsk var det viktigste de lærte på skolen, og dernest syntes de samfunnsfagundervisningen var viktig. Noen svarte at den informasjon de fikk fra læreren om hverdagsliv og kultur, og ’hvordan man skal leve med andre folk’, som en uttrykte det, var veldig viktig. På spørsmål om hvor de så seg selv om to år, svarte nesten alle videregående skole eller annen utdanning, og de skrev at de gledet seg. Bare en skrev at

han trodde han ville være i jobb. Ni av ti var glade for at de gikk i klasse med elever som var i samme situasjon som dem selv, men de skrev også at de var klar over at de på den måten sikkert lærte norsk mye senere enn om de hadde gått i en klasse med norske elever. De skrev at de syntes det var viktig med den tryggheten de hadde i hverandre, og at det ikke var noen forskjeller mellom dem i og med at de alle var 'i samme båt'. Uttrykket 'i samme båt' brukte nesten alle elevene i sine svar, så det var tydelig noe de hadde snakket om i klasesammenheng før. Kun en elev skrev at det var samme for han hvor han gikk på skole, poenget var jo bare å lære. Spørsmål ti, om hva de syntes var positivt og hva som var negativt med skolen, svarte alle veldig ulikt på. De positive sidene som ble nevnt mest var at de lærte mye, og at de ble kjent med folk i alle aldre som var i samme situasjon som dem selv. De negative sidene var at det var en lang læringsprosess og at det gikk sent å lære. Én skrev at det var negativt at hun hadde 'mistet' så mange år, i og med at hun i hjemlandet gikk på videregående skole, og nå bare gikk på grunnskolen. En annen svarte at han ikke likte at læreren behandlet dem som om de var små barn, og en tredje sa at grunnskolen passet dårlig for voksne mennesker, for det var så mye av pensum de kunne fra før fordi de var voksne.

Spørsmål elleve, om hva de savnet mest i hverdagen, var jeg usikker på om jeg ville ha med, for det hadde lite med skolegangen å gjøre generelt. Jeg valgte likevel å ta det med da jeg mente det kunne belyse den situasjonen de er i her i Norge. Trivsel og personlig situasjon er veldig viktig for å fungere og kunne gå på skolen hver dag. Store savn i livet kan påvirke hverdagen og kan videre påvirke skoleprestasjoner. Elevene kom med mange ulike svar på dette spørsmålet, men de hyppigste var; at de savnet familien sin, vennene sine, en de kunne stole på, det å kunne slappe av, fred og landet sitt. På spørsmålet om hva de visste om introduksjonssenteret før de begynte, svarte mer enn halvparten at de ikke visste noen ting, og de som visste noe, hadde hørt dette fra venner. Den norske personen de fleste sa at de kjente best og kunne hjelpe dem om de skulle trenge noe, var læreren, primærkontakten eller flyktningkontakten deres i kommunen. Én svarte en Røde Kors ansatt og én svarte at hun ikke kjente noen person veldig godt. Videre følger en analyse av elevenes svar.

Variierende motivasjon

Noen av svarene elevene ga meg, var nesten slik jeg hadde forventet dem. Jeg hadde for eksempel fått inntrykk av at få av elevene hadde noen hjemme eller andre steder som motiverte dem og støttet dem rundt det å gå på skolen, og at de dermed kom på skolen av egen motivasjon. Det at alle skrev at de kom på skolen kun for å lære, forundret meg. En del følte nok at skolen ga dem en trygghet og en stabil ramme i hverdagen, og var ivrige etter å lære. Jeg hadde imidlertid fått inntrykk av at noen gikk på skolen av ren plikt, på grunn av pliktig oppmøte fordi de var deltakere på introduksjonsprogram. Det virket også som om mange ikke var særlig motiverte for å lære og kanskje bare kom fordi de ikke hadde noe annet å gjøre. Som eksempel her vil jeg trekke frem Haval, en 18 år gammel gutt som hadde bodd i Norge i fire år. De dagene Haval var på skolen, viste han liten interesse for det som foregikk. Han satt stadig i sine egne tanker, som oftest i dyp konsentrasjon med en tegning, og enset ikke hva resten av klassen og læreren drev på med. Lærernes utallige forsøk på å få han med i timen, ga han ingen respons på. Likevel dukket han stadig opp på skolen, og de dagene han var borte og jeg i ettertid spurte hva han hadde gjort, svart han at han hadde kjedet seg hjemme. Det virket for meg som om det ikke var andre ting han ville gjøre eller finne på utenom skolen. Samtidig virket det som om skolen for ham var et sted han bare oppholdt seg for å få tiden til å gå.

Forskjellen noen elever pekte på i forhold til skolen her og i hjemlandet deres, at læreren der var mye strengere, hadde jeg ventet å høre. Ofte snakket elevene om at de ikke gadd gjøre lekser eller andre oppgaver fordi det var få konsekvenser av ikke å gjøre dem. Læreren sa bare at man måtte skjerpe seg, men utover det fikk man ingen straff.

Norsk er viktigst

Ett av de spørsmålene jeg var mest interessert i å få svar på, var hvilken del ved skolen, det være seg de ulike fagene, lærerens kunnskap, eller det sosiale, som de syntes var viktigst for å

bli en del av samfunnet i Drammen. Jeg hadde fått inntrykk av at læreren var veldig viktig for dem, og fungerte som en person de kunne spørre om alt som hadde med samfunnsrelaterte spørsmål å gjøre. Norsk- og samfunnsfagsundervisningen fremsto imidlertid som mest sentral, og elevene svarte at de syntes norsk var det viktigste de lærte på skolen. Norskfaget ble av lærerne også sett på som veldig betydningsfullt, da det ikke bare er et mål i seg selv å lære norsk, men også et middel til måloppnåelse i alle andre fag på skolen. Elevenes svar stemte med inntrykket jeg hadde fått fra norsktimene. Det var her alle var mest ivrige, og uttrykte at de hadde merket størst fremskritt fra da de begynte på skolen til nå. De positive følgene av å kunne mer norsk, som for eksempel å kunne kommunisere med nordmenn eller forstå vanskelige brev man fikk tilsendt, var også lette å merke for den enkelte.

Amin Maalouf diskuterer tilhørighet knyttet til språk (1999:112). Han mener at språk nesten alltid er den tilhørigheten vi vedkjenner oss mest, og at den er avgjørende i like høy grad som religion. For å belyse dette, trekker han frem et eksempel med to samfunn som snakker forskjellige språk, og sier at felles religion ikke er nok til å føre menneskene i samfunnene sammen. Videre sier han at felles språk heller ikke er en garanti for at for eksempel ortodokse, katolikker og muslimer kan leve fredelig sammen, som Bosnia har vært et eksempel på. Med hensyn til integrering, mener han likevel at språk kan sies å være viktigere enn religion. En person kan for eksempel fint leve 40 år i Israel og være en del av samfunnet, uten å sette sin fot i en synagoge. Derimot er det liten sannsynlighet for at en israeler, som lever 40 år i Israel uten å lære hebraisk, føler seg som en del av samfunnet. Mennesker kan godt leve uten religion, men ikke uten språk (ibid). Et av de viktigste målene i integreringsarbeidet ved introduksjonssenteret er naturlig nok at deltakerne skal lære norsk, og dermed lettere føle seg som en del av samfunnet i Drammen. Ved å lære seg norsk, blir det norske språk en del av deltakernes identitet, og Maalouf argumenterer for at alle har behov for språk de kan identifisere seg med.

Fremtid

Det svaret jeg fikk som forundret meg mest, var på spørsmål 8 om hvor de så seg selv om to år. Nesten alle ga uttrykk for at de ville gå på skolen også om to år, at de ville gå på videregående skole eller annen utdanning. Det som imidlertid hendte i løpet av de månedene jeg var på skolen, og som var tilfellet da skolen startet opp igjen etter sommerferien, var at ti av elevene i 9. klassen hadde sluttet på skolen. De fleste av disse hadde begynt i jobber av ulike slag. De ti elevene var ikke helt overlappende med de som var med på å fylle ut spørsmålene jeg delte ut, men jeg mener likevel at det var et overraskende stort antall som sluttet i forhold til hva elevene ga uttrykk for at de ville gjøre.

Det kan være flere ulike grunner til at svarene elevene ga, viste seg å være forskjellig fra hva de faktisk endte opp med å gjøre. En grunn kan være at elevene ga meg de svarene de trodde jeg ville ha, det de trodde var mest "riktig". Ett av målene med å gå på grunnskolen er at elevene etterpå skal gå videre med annen utdanning. Elevene fikk daglig kjennskap til dette målet ved at læreren formanet om hvor viktig det var å være flink på skolen nå for å klare seg bra på videregående skole senere. Dette førte kanskje til at elevene mente at et svar knyttet til å fortsette på skolen var mest riktig. En annen forklaring på hvorfor elevene sa noe helt annet enn hva de endte opp med å gjøre, kan være at de hadde tanker om at de ville fortsette på skolen, også etter endt grunnskole, men at dette ønsket ikke lot seg realisere da tiden var inne. Enten på grunn av endret familiesituasjon som gjorde dette vanskelig, på grunn av en jobb som var mer attraktiv, eller av andre økonomiske, sosiale eller helsemessige grunner.

Disse refleksjonene minner om at det er viktig å ikke bare basere informasjon på det en person sier og tenker, men også på hva personen faktisk gjør. Slik vil man få et mer riktig og nyansert bilde av virkeligheten. Holy og Stuchliks diskuterer i *Actions, norms and representations* liknende problemstilling (1983). Slik jeg tolker deler av deres argumentasjon rundt begrepene "notion" og "action" og forholdet mellom dem, mener de at løsningen for å presentere sosialt liv mer fullstendig, ikke ligger i det å skille sosial virkelighet i området for tanker (notion), og området for faktisk pågående prosesser (action). De hevder at studie av

den ene forårsaker studiet av den andre, og at for å forstå helheten, så kan man ikke skille tanker og utsagn fra faktisk handling.

Holy og Stuchlik beskriver en studie gjort av La Piere på 30 tallet, som undersøkte rasistiske holdninger på vestkysten i USA (1983:10-12). Denne studien vil jeg trekke fram for å belyse mitt poeng. La Piere besøkte i første delen av denne undersøkelsen flere hoteller og restauranter på vestkysten sammen med et kinesisk par. La Piere og paret ble nektet service kun en gang. Senere i undersøkelsen sendte La Piere ut et spørreskjema til samtlige steder de hadde besøkt, med spørsmålet "ville dere akseptert medlemmer av den kinesiske rase som gjester på deres hotell/restaurant?" Av de 276 spørreundersøkelsene som ble returnert, svarte 226 negativt på spørsmålet. De ville ikke akseptert kinesere på sitt etablissement. En av forklaringene La Piere trekker frem, er at kineserne han reiste rundt med, kanskje ikke var lik den stereotypien mange hadde av kinesere, fordi de kledde seg vestlig og pratet godt engelsk. En annen forklaring er at lederen på et hotell/en restaurant, ved å svare på et spørreskjema, bes om å beskrive den vanlige måten man reagerer på i en generell situasjon, men når man møter kinesiske gjester ansikt til ansikt handler man på en spesiell måte i denne spesielle situasjonen. Disse to situasjonene er forskjellige fra hverandre, og Holy og Stuchlik skriver: *"Whatever people say their actions are or will be cannot be taken as an equivalent to whatever actions they might actually be seen to perform, or as a prediction that such an action will actually take place"* (ibid:11).

Uoverensstemmelsen mellom utsagn og handling fra elevene viste seg å være tydelig i spørsmålet jeg stilte rundt hvor de så seg selv om to år. Hadde elevenes svar på spørreskjemaet stått igjen som eneste informasjon jeg hadde om deres fremtidige situasjon, ville mitt inntrykk vært helt annerledes enn det jeg sitter med i dag. Ved å ta med både svarene elevene ga meg, og observasjoner jeg gjorde av faktisk handling, fikk jeg et mer komplekst og virkelighetsnært bilde av elevenes liv.

Svarene på spørsmål 9 og 10 var ganske like svarene jeg hadde ventet meg. Det var tydelig at nesten alle var glade for at de gikk i en klasse med elever som var i samme situasjon som dem

selv, og at de ville ofre den raskere læringsprosessen de sikkert ville hatt om de gikk i klasse med nordmenn for dette. Trivselen og tryggheten i klassen var stor, og jeg tror mye av tryggheten bygget på at de alle følte en type samhold fordi de var noenlunde i samme situasjon. Jeg fikk inntrykk av at skolen ble en trygg base i livet til mange av elevene, som kanskje ellers hadde mange frustrasjoner eller problemer i livene sine utenom skolen.

Hvorfor sluttet de på skolen?

For hver deltaker var det ulike grunner til hvorfor de måtte slutte på skolen. Deltakernes liv og historier var forskjellige og sammensatte, og enkelte uttrykte en streben etter å finne en ny måte å leve livet på i Norge. For å tydeliggjøre disse poengene, vil jeg forsøke å ha Clifford Geertz' tanker i bakhodet, om at man må studere kultur fra aktørens ståsted (1973). Dette innebærer at man må plassere aktøren i sentrum, og slik prøve å avsløre enkelte innlysende årsaker til at aktøren for eksempel ikke kunne lykkes fullt ut med grunnskolen. Med dette utgangspunktet vil jeg nå si litt om hvorfor de ulike elevene sluttet på skolen, og slik også prøve å forstå hvorfor så mange av elevene ga et annet svar på hvor de så seg selv om to år enn hva som ble virkeligheten.

Gjennom samtaler med lærere og elever i 9. klassen i løpet av de månedene jeg tilbrakte i klassen, og også etter sommerferien da et nytt skoleår hadde startet, fikk jeg vite en del om hva som hadde skjedd med de elevene som hadde sluttet, og hvorfor de sluttet. Fem av elevene som sluttet, begrunnet dette med at de trengte mer penger i hverdagen og at de derfor måtte begynne å jobbe. Noen av disse mottok introduksjonsstønning da de gikk på skolen, men de forklarte at denne ikke var stor nok til at de klarte seg på bare den. Andre fikk sosialstøtte, men mente også at denne var for lav for å kunne klare seg. En av elevene fortalte meg at hun ikke kunne møte på skolen, fordi hun hadde så dårlig økonomi. Hun spurte meg hvordan hun skulle kunne gå på skolen når hun ikke engang hadde penger til bussen til skolen. Tre sluttet av ulike personlige årsaker, men med forklaring at de ikke klarte å følge undervisningen, ofte på grunn av lite motivasjon eller ustabil (psykisk) helse. De to siste sluttet fordi de ville

begynne på videregående skole, uten først å fullføre grunnskolen, for de mente at grunnskolepapirene de hadde fra hjemlandet, ville hjelpe dem. Det at så mange elever sluttet, førte til at 9. klasse etter sommerferien, da som 10. klasse, så ut som en ny klasse med mange nye elever.

Den mest hyppige forklaringen elevene ga meg på hvorfor de måtte slutte på skolen, både gjennom muntlige samtaler og intervjuer, var at de mente de hadde for lite penger til å kunne klare seg om de ikke begynte å jobbe i stedet. Det skal sies at noen av innvandrerne i klassen hadde god økonomi og fikk all den støtten de trengte, men mange ga likevel uttrykk for at de ikke hadde nok. Introduksjonsstøtten utbetalt til introduksjonsdeltakere følger lønnstrinn 2G⁹, knyttet til folketrygdens grunnbeløp, som vil si at støtten etter skatt ligger omtrent på samme nivå som folketrygdens minstepensjon. Per april 2005 var støtten på 130 000 i året, det vil si ca 10 000 i måneden. Loven sier at deltaker under 25 år bare skal motta 2/3 av 2G, det vil si rundt 80 000 kroner i året, som da kun blir rundt 7000 i måneden. For mange var dette ikke nok etter hva de fortalte meg. Og da særlig fordi de fleste deltakerne under 25 år i grunnskoleklassen var enslige og måtte betale leilighet og alle andre utgifter alene.

Departementet mener at dersom nivået for introduksjonsstøtten settes så høyt at det å gå over på ordinær utdanningsstøtte representerer vesentlig inntektsfall, vil introduksjonsstøtten ikke fungere etter sin hensikt for yngre aldersgrupper. Derfor har de valgt å utbetale en redusert stønad til de under 25 år, noe som berørte de fleste av mine informanter på introduksjonsprogram i 9. klasse (Ot.prp.nr.28, 2002-2003).

I Ot.prp.nr.28 står det som departementets vurdering at introduksjonsstønadens nivå bør ivareta tre hovedhensyn:

”For det første skal introduksjonsstønadens størrelse fastsettes slik at den primært sikrer den enkelte deltaker dekning av rimelige utgifter til et nøkternt og forsvarlig livsopphold. For det andre skal introduksjonsstønadens størrelse i seg selv stimulere og motivere den enkelte til aktivt å delta i

⁹ 2G betyr to ganger folketrygdens grunnbeløp (§ 8. Introduksjonsloven, 2003)

introduksjonsprogram. For det tredje må nivået i seg selv gi den enkelte deltaker et incitament til å komme seg ut fra programmet og inn i arbeidslivet eller på ordinær utdanning” (Ot.prp.nr.28, 2002-2003:80).

Videre sier forslaget at introduksjonsstønad bør være større enn sosialhjelp, fordi den skal kunne motivere til deltakelse på introduksjonsprogram. Det står også at dersom introduksjonsstønad i enkelte tilfeller og etter en konkret vurdering ikke ansees å kunne dekke rimelige utgifter til livsopphold, så bør supplerende sosialhjelp etter sosialtjenesteloven vurderes på sedvanlig måte (ibid). I praksis var det få av disse hensynene som ble ivaretatt hos elevene i 9. klasse. Elevene ga uttrykk for at stønaden til deltakere under 25 år ikke dekket de rimelige utgiftene de hadde til livsopphold. Dette førte til at punkt to heller ikke ble ivaretatt, for på grunn av den lave stønaden, ble deltakerne ikke motivert til å delta aktivt i introduksjonsprogrammet. Punktet om at supplerende sosialhjelp bør plusses på om stønaden ikke strekker til, var det ingen av deltakerne som så noe til ifølge hva de fortalte til meg. Det som ble ivaretatt, var punktet om å motivere deltakeren til å gå inn i arbeidslivet, for arbeidslivet ble sett på som eneste utvei for mange av deltakerne når stønaden for skolegang ikke ga dem nok penger. Men denne overgangen til arbeidslivet skjedde hos elevene i 9. klassen, ifølge lærerne, lenge før en tilfredsstillende basiskunnskap i de ulike fagene var oppnådd.

For lærerne var det vanskelig å følge med på hvor høy sum den enkelte elev fikk utbetalt, fordi de ofte ikke engang visste om en elev fikk støtte fra sosialen, introduksjonsstønad, trygd, fra familiemedlemmer eller liknende. De prøvde å holde en viss oversikt, men i bunn og grunn var dette ikke deres anliggende, og de fikk bare høre fra elevene, om de falt fra, at pengene ikke strakk til og at de derfor ikke kunne fortsette på skolen.

Man kan lure på om det bare var den lave økonomiske støtten som gjorde at så mange elever falt fra på skolen. Ulike syn på utdanning og viktigheten av den kan også ha vært en faktor som spilte inn. Mange av elevene befant seg kanskje i en livssituasjon som gjorde at andre forhold var viktigere enn utdanning der og da, og at de derfor prioriterte annerledes. Det å

spare opp penger til egen slekt fremstilte mange som veldig viktig. Noen fortalte meg at de hadde registrert at selv utdannede innvandrere slet med å få jobb, og at de derfor mente de like godt kunne holde på den jobben de hadde nå som ikke krevde noen utdanning. Noen tilfeller av frafall kunne kanskje vært unngått ved tettere oppfølging av elevene fra skolens side, der man prøvde å finne løsninger for at eleven kunne fortsette på skolen.

Primærkontakten, som alle introduksjonselever får tildelt når de begynner på program, var en slik person, som kunne følge opp og eventuelt avverge at eleven brått sluttet på skolen. I noen tilfeller skjedde også dette, at eleven og primærkontakten hadde god kommunikasjon og fant ut av ting sammen, andre ganger var kontakten ikke så god. Primærkontakten hadde myndighet til eventuelt å hjelpe eleven med å søke om mer pengestøtte hvis det skulle være nødvendig. De færreste elevene merket imidlertid noe til dette, hovedsakelig fordi bare 1/3 av klassens elever var med på introduksjonsprogram og således hadde en primærkontakt. De resterende hadde ikke noen primærkontakt. Elever utenfor introduksjonsprogram tok ikke del i noen av fordelene rundt programmet, som for eksempel oppfølging og pengestøtte, og noen av dem kunne nok trenge en liknende oppfølging. For enkelte fungerte som sagt samarbeidet med primærkontakten meget godt, og planen de sammen hadde utarbeidet for fremtiden ble fulgt opp og mål ble nådd. Andre fortalte meg at planen mer var som noen ord på et papir som de ikke hadde noe personlig forhold til. De følte at det var en plan primærkontakten hadde satt opp for deres fremtid, og ikke de selv.

Tross klager fra elever om dårlig oppfølging eller trang økonomi, var en del av elevene fornøyde med den støtten de fikk, både økonomisk fra sosialkontor eller stønad, og sosialt fra primærkontakter eller lærere. De uttrykte at de var glade for at de fikk noe i det hele tatt, og at de ikke hadde ventet seg slike tilbud da de kom til Norge. De fleste klarte seg også greit økonomisk, enten med hjelp fra slektninger, eller ved at de hadde en ekstrajobb ved siden av skolen. Dårlig økonomi, som de fleste brukte som forklaringsgrunn om de sluttet på skolen, kan derfor ikke stå alene for å forklare frafall i grunnskolen. Verdivalg, prioriteringer og andre personlige årsaker må taes med i betraktning.

5. Dilemmaer og frustrasjoner for lærerne

Variierende motivasjon for å gå på skolen, som det forrige kapittelet handlet om, gir et direkte utslag i fraværsprosenten den enkelte elev får på skolen. Er en elev lite motivert for skolegang, så stiger fraværet naturlig nok. Dette kapittel tar opp fraværsproblematikken i grunnskoleklassene, som var en hovedårsak til lærernes frustrasjoner rundt det å undervise grunnskoleklassene. Videre beskriver jeg blant annet rolledilemmaene noen lærere følte på kroppen ved å skulle utføre en rekke pålagte regler, samtidig som de skulle møte elevene i den situasjonen de var i.

Det store fraværet

Selv om positiv stemning preget mesteparten av grunnskolehverdagen, gjorde problemer og vanskelige situasjoner seg også gjeldende. Temaet som var mest synlig for meg, og som oftest ble tatt opp i grunnskoleklassene, var fravær. Med det mener jeg elevenes fravær på skolen, at de ikke møtte opp til enkelttimer eller hele dager av ulike grunner. I 9. klasse var det kun to dager på det halve året jeg gjorde feltarbeid, at alle elevene samtidig var tilstede en hel dag. I 10. klasse derimot, var det oftere at alle var tilstede. Fraværet av elever, rent bortsett fra det fysiske fraværet, ble markert ved at lærerne i begynnelsen av hver time tok opprop for å se hvem som var der. Ved hvert navn som ikke svarte, stoppet læreren opp og spurte om noen visste grunnen til fraværet og om det var meldt fra på forhånd eller ikke. Det var ulikt hvor mye tid læreren brukte på fraværslisten, men alle gikk gjennom den på et vis. Ved endt uke

måtte fraværslister sendes til merkantilavdelingen¹⁰ ved senteret som hadde oversikt over alles fravær, det være seg ulike permisjoner, gyldig fravær eller ugyldig fravær, og med disse listene kunne avdelingen avgjøre om en elev hadde flere dager til gode for eventuelt fravær. Det var helst til merkantilavdelingen elever skulle søke om permisjoner eller melde fra om fravær, ikke direkte til læreren. Likevel forekom direktemeldinger til læreren ofte, noe som skapte litt kluss i systemet. Lærerne ble hele tiden fra administrasjonen minnet på at de måtte være mer nøyaktige med fraværsføringen og huske å sende inn oppdaterte fraværslister etter hver uke. Dette var en jobb de fleste lærerne utførte med liten lyst, for det var mye lister og styr rundt dette, og de følte at tiden de brukte på ”fraværstull” stjal fra viktig tid de egentlig ville bruke på undervisning.

Introduksjonscenteret er pålagt å følge arbeidslivets fraværregler for deltakerne som er på introduksjonsprogram. Dette er blant annet fordi ett av målene med introduksjonsprogrammet er at deltakerne skal venne seg til normale arbeidsforhold i Norge. Lønnen eller stønaden som deltakerne får utbetalt for å gå på skolen, samsvarer med antall timer deltakerne har møtt opp på skolen, så det er viktig at fraværsføringen blir gjort nøyaktig for at utbetalingen skal bli rett. Merkantilavdelingen ved skolen, som hver uke får oppdaterte fraværslister fra lærerne, beregner på slutten av måneden summen den enkelte deltaker skal få utbetalt i stønad. Noen elever fulgte opp dette selv også, og var ikke sene med å klage om de mente de var blitt utbetalt for lite penger en måned. Elever som ikke var på introduksjonsprogram, måtte også følge samme fraværreglement, men for disse var fraværet ikke knyttet opp til utbetaling av stønad.

En lærer fortalte meg at det var få forskjeller med hensyn til undervisningen før introduksjonsordningen ble innført og nå. Men det hun merket, var at fokuset på fravær var blitt mye tydeligere, og at det ble brukt mye tid på det. Hun syntes det var negativt for en

¹⁰ Merkantilavdelingen ved skolen var den administrative avdelingen som blant annet drev med utbetaling av stønad til elevene.

grunnskole å måtte fokusere så mye på fravær, hun ville heller hatt all fokus på de elevene som var tilstede og det de skulle lære. Selv om de nå var pålagt nøye fraværsmarkeringer, blant annet på grunn av utbetalingen av stønad, følte hun ikke at noen av elevene hennes kom mer på skolen bare for å få penger. Hvis de kom, så var det for å lære, ikke for pengenes skyld.

Fraværslistene

Fraværslistene lærerne opererte med, var detaljerte navnelister, som vist under, med 21 ulike typer fravær man kunne føre etter navnene.

E= Egenmelding	G5= Fri u svangerskap 10 dg u/stønad	F1=Perm. u/stønad ved fødsel 10 mnd
U= Ugyldig fravær	G7= Fri u/svangerskap, far, 7 dg u/stønad	MB= Mangl bp u/stønad innt 3u/g
G6= Fri under svangerskap, 20dager uten stønad	PV= Permisjon velferd u/stønad	P= Permisjon m/stønad
V= Permisjon. Velferd med stønad	S= Sykemelding	H1= Feiring høytid u/stø.2dg
B= Egenmelding barn	H= Feiring høytid 2dg m/stønad	G3= Fri u/svangerskap far 7 dg m/stønad
I= Individuell tilpasning	G2= Fri u/svangerskap 20 dg m/stønad	IU= Individuell tilpasning uten lønn
G1= Fri u/svangerskap 10dg med stønad	F2= Perm. u/stønad barn el egen sykdom1 år	Q= permisjon uten stønad

Slik så altså tabellen over alle mulige varianter av fravær ut, skrevet ned i samme rekkefølge som på lærernes klasselister. Til tider satt lærerne ganske forvirret og undret seg over hvilken anmerkning de skulle føre inn på fraværet. Noen av symbolene hadde de aldri brukt og noen

visste de heller ikke helt hva betydde. MB anmerkningen var det for eksempel vanskelig for dem å forklare meg hva betydde, mye på grunn av alle forkortelsene i forklaringen, men de visste at den hadde noe med fravær i forbindelse med mangel på bosted å gjøre. E, U, P, Q, H, B og I, som sto for ulike egenmeldinger og permisjoner på grunn av barn, sykdom eller svangerskap, høytider, eller rett og slett ugyldig fravær, var de symbolene som oftest ble brukt i fraværsmarkeringen. Det var viktig at merkantilavdelingen ved skolen fortløpende førte inn det ulike fraværet en elev hadde hatt, slik at det var kontroll over for eksempel hvor mange egenmeldinger en elev hadde hatt og at man eventuelt ikke kunne godta en ny egenmelding om antall dager i den gitte fraværskategorien var brukt opp.

Fraværreglene fulgte som sagt arbeidslivets reglement, og lærerne brukte mye tid på å forklare elevene hvordan det fungerte. For eksempel at det er lov med 4 egenmeldinger på ett år, men at det må være 16 kalender- dager mellom egenmeldingene. Fem dager med ugyldig fravær førte til at en deltaker mistet plassen. Dette var veldig strengt og til tider brutalt syntes mange av lærerne, så det hendte at de vurderte situasjonen til den enkelte elev når U'ene, som sto for ugyldig fravær, begynte å bli mange. I slike situasjoner kunne lærerne, om de ønsket det, "ordne opp", slik at fraværet heller fikk et annet symbol på listene. Det varierte i hvilken grad lærerne utførte eget skjønn ved fraværsmarkeringen. Noen fulgte reglene til punkt og prikke, andre brydde seg mindre, og førte opp det de selv ville på grunn av sympati med eleven.

En del elever mistet, tross noen læreres "snillisme", likevel plassen, og måtte slutte på skolen på grunn av for høyt fravær i løpet av feltarbeidet mitt. Noen fikk beholde plassen tross mye fravær, fordi de hadde fravær av en type som var godkjent. Enkelte av disse endte likevel opp uten vitnesbyrd etter at året var omme, fordi deres totale fraværsprosent overskred 20 %. Har en grunnskoleelev fravær over 20 %, er det ikke mulig for læreren å føre karakter på eleven, fordi eleven rett og slett ikke har vært tilstede nok til å kunne oppnå en karakter i faget. En lærer uttrykte en dag til meg at det var umulig å være konsekvent i forhold til fravær, fordi det var menneskers fremtid det var snakk om. Og hun sa at om hun hadde vært konsekvent, så

ville en del av deltakerne vært ute av skolesystemet for lengst.

I grunnskoleklassen var det også noen elever som ikke var på introduksjonsprogram gjennom Drammen kommune, men gjennom andre nærliggende kommuner som samarbeidet med Drammen. I noen tilfeller var det her ulikt hvor godt de enkelte elevene ble fulgt opp av merkantilavdeling i sin respektive kommune i forhold til fravær, og læreren hadde dermed liten kontroll på hvor mange fraværstimer disse elevene hadde til gode eller hadde brukt opp. Utbetalingen av stønad og antall oppmøtte timer på skolen samsvarte i disse tilfellene ofte ikke, noe som telte til fordel for eleven som kunne ende opp med å få utbetalt full pott tross mye fravær.

Ulike fraværstendenser

Lærerne gjentok gang på gang hvor viktig det var at elevene var tilstede hver dag, og at det var alvorlig med fravær. Det virket imidlertid som om elevene tok dette inn over seg i varierende grad. Noen forbedret fraværet sitt betraktelig, og endte opp med å komme langt mer på skolen etter at læreren gang på gang vektla tilstedeværelse som viktig. Men de som jevnt møtte opp på skolen dag etter dag, var gjerne de som hadde gjort det hele perioden, uavhengig av om læreren hadde mast om det eller ikke. De som var mest borte, fortsatte å være det hele perioden jeg var der. Fraværsgrunnene varierte veldig fra person til person. I 10. klassen var fraværet generelt mye lavere enn i 9. klasse, så jeg vil her konsentrere meg om tilfeller fra 9. klassen. 9. klasse besto mesteparten av tiden jeg var ved skolen av 11 menn og 8 kvinner. Det var påfallende at det nesten til enhver tid likevel var flest jenter tilstede i undervisningen. To av kvinnene hadde barn og var borte fra skolen kun når dette var grunnet i barnas sykdom eller annet som hadde med barna å gjøre. To av mennene og en kvinne i klassen hadde en del fravær på grunn av jobb de hadde utenom skolen. Tre kvinner og to menn hadde mye fravær grunnet noe de selv betegnet som psykiske problemer av varierende grad. Hos to av mennene var fraværet etter min oppfatning og etter hva de fortalte meg knyttet til ren giddeløshet og manglende motivasjon for å gå på skolen. Dette opplevde jeg

ikke hos noen av kvinnene.

Jeg hadde trodd at fraværet hos noen skulle kunne knyttes opp til om eleven var deltaker på introduksjonsprogrammet eller ikke, og dermed flyktning eller innvandrer, fordi oppmøte for programdeltakere er pliktig og også knyttet opp til pengeutbetaling. Men en slik tendens klarte jeg ikke å finne. Av de 5 programdeltakerne i 9. klassen var det tre som til stadighet var borte, en på grunn av jobb, en på grunn av ustabil psykisk helse og en på grunn av dårlig motivasjon. De to andre møtte jevnlig opp. Fraværet syntes hovedsakelig å være grunnet i personlige anliggender, det være seg på grunn av barn, jobb eller helse, uavhengig av om eleven var programdeltaker eller ikke, flyktning eller innvandrer.

Som nevnt tidligere, var 20 % en maksimalgrense for fravær. Når en elev nærmer seg 20 % fravær får hun et brev i posten med advarsel om for mye fravær, og eleven settes på en 4 uker lang prøvetid der hun ikke kan være noe borte og må bevise at hun fortjener å beholde plassen. Prøvetiden ble fulgt opp og fungerte i varierende grad. Enkelte ganger glemte både lærerne og elevene at eleven var på prøvetid, og jeg observerte ingen tilfeller der en elev mistet plassen som en direkte konsekvens av at eleven ikke hadde møtt opp hver dag i prøveperioden. To av elevene mistet imidlertid plassen i 9. klassen i løpet av månedene jeg var der. Han ene bestemte seg for å dra til hjemlandet sitt i to måneder for å besøke slektninger midt i skolesemesteret. Han fikk advarsel fra skolen om at han ikke kunne vente å få beholde plassen i samme klassen når han kom tilbake, men han valgte likevel å reise. Skolehverdagen hans før han reiste bar også preg av mye fravær og lite konsentrasjon i timene. Et lengre avbrekk ville derfor ikke vært mulig. Den andre ble flyttet ned i forkursklassen, forberedelseskurset til 9.klasse, der han også hadde gått året før, fordi han ikke fulgte med i undervisningen og sjelden møtte opp. Han var ikke særlig fornøyd med dette, men det ble avgjort etter mange samtaler mellom ham og lærerne, og etter nøye overveielser lærerne imellom. De var enige om at han var for svak i de fleste fag og at om han viste sterke fremskritt i løpet av den neste tiden og møtte jevnlig opp på skolen, kunne han få muligheten til å flytte opp igjen i 9. klassen. Denne eleven fortsatte å henge med

klassekameratene fra 9.klassen, og kom stadig innom på besøk i friminuttene.

Lærernes reaksjoner

Lærerne uttrykte en viss lettelse over å ha ”mistet” disse to guttene i klassen. De beskrev hvordan klassen hadde blitt mye mer stabil og konsentrert og jobbet mye bedre sammen som en jevn gruppe. De sa at de trodde dette var til det beste for alle, og følte at de hadde brukt lang nok tid på den endelige avgjørelsen. De var likevel fortvilet over at det var opp til dem alene å avgjøre skjebnen til elevene, ved å bestemme om de mistet plassen i klassen eller ei. Alt ble avgjort etter deres skjønn og vurderinger over hva som var det beste, og de sa at uten hverandres støtte på lærerteamet ville de aldri klart å ta slike vanskelige avgjørelser. Det var jo mennesker det var snakk om. De diskuterte mye rundt hvem det egentlig var som tjente på at en elev mistet plassen hvis konsekvensen av dette var at eleven falt ut av systemet og endte opp med å ikke lære norsk eller få seg noen jobb. Var det en sånn integrering Norge ville ha? Var det ikke bedre at man senket fraværskravene i reglementet og tilpasset opplæringen til hver enkelt elev? For det var jo tross alt bedre at en elev fikk med seg noe, lærte noe norsk, og var på skolen et par timer, fremfor ingen? I diskusjoner som denne, endte det ofte med at lærerne, tross frustrasjoner over det store ansvaret de hadde, ble enige om at de var glade for den ”makten” de hadde til å avgjøre hvem som skulle miste sin plass. For de kunne jo velge å se litt ”gjennom fingrene” ved noe av fraværet til elevene, om de mente det var god grunn til fraværet, og der de følte sterkt med eleven. De satt i realiteten med makten over alle fraværreglene, for det var de som førte fraværet med pennen på papiret. Det at noen lærere valgte å se ”gjennom fingrene” i enkelte tilfeller ved fraværsmarkeringen, kan tolkes som en type motstand mot reglementet på skolen. Læreren utøvde heller eget skjønn der de mente reglene ikke ga rom for unntak til personer de mente hadde god grunn til fravær. Fraværreglene var imidlertid en god støtte i tilfeller der en elev skulle miste plassen, og læreren var enig i at dette var det riktige, men syntes det ville vært brutalt å avgjøre helt selv.

”Hvordan kan vi drive en grunnskole når ingen er tilstede?”

Det at elever til stadighet var borte fra skolen, skapte stor frustrasjon hos lærerne. Selv om de forsto grunnene til mye av fraværet var det ikke sjelden at læreren fortvilet utbrøt at det var umulig å drive en grunnskole og lære bort noe når ingen var tilstede. De ville jo at alle skulle få med seg pensum og forberedte seg til hver time med et håp og en plan om at alle var der og fikk med seg det viktige de skulle gjennomgå den dagen. Kanskje fordi de i neste time eller neste uke ville bygge videre på det de lærte bort i dag. Læringsprosessen er bygget opp slik at det man lærer forutsetter at man har lært noe annet før, og det blir et voldsomt prosjekt for en lærer å ha oversikt over hva de enkelte elevene har fått med seg og ikke har fått med seg av pensum som er gjennomgått tidligere. Lærerne følte at de måtte huske dette fra dag til dag, og gi hver enkelt elev beskjed om hva de eventuelt hadde gått glipp av og måtte ta igjen. De prøvde på ulike vis å få til et system for hvordan elevene selv skulle ha ansvar for det de hadde gått glipp av i undervisningen, men lyktes i varierende grad. De snakket ofte sammen om at de følte all innsatsen deres nesten var bortkastet. At det var dødfødt å prøve så hardt og legge så mye energi i å få elevene det gjaldt til å henge med, når de selv ikke tok i et tak. Og all denne fokus på dem som ikke hang med gikk veldig utover de elevene som kom forberedt til alle timer og var ivrige etter å lære i timene.

På en måte følte lærerne at de måtte være strengere. At de bare gjorde noen av elevene en bjørnetjeneste ved å hele tiden dra dem videre, når de senere i den virkelige verden sikkert ikke ville treffe på liknende ”back-up” fra lærere i den videregående skolen eller andre steder. Det ville være til deres eget beste å lære seg ansvar for egen læring med en gang, mente noen. Men det var ikke bare enkelt å overlate alt til elevene, når lærerne følte at hele opplegget kanskje ikke passet for den enkelte elev og følte at de heller burde hatt et helt annet tilbud fra introduksjonssenteret med tettere oppfølging. Hvilken undervisningsmåte som ville vært det beste var de ikke sikre på, men de diskuterte mange ulike varianter på hvordan man best kunne drive en grunnskole hensiktsmessig. Noen mente det var drøyt å forlange at deltakerne skulle komme hver dag til alle timer, når de både hadde familier å ta seg av og kanskje en

jobb eller to ved siden av. For de som ville skaffe seg en jobb, kunne dette også være vanskelig i og med at de måtte være på skolen hver dag. Mangel på mer moderate tilbud, med færre timer i uken tilpasset de enkelte elevene, eller kveldsundervisning noen dager, var ofte et samtaleemne. Men organisering rundt slike tilbud var alle enige om at ville vært krevende. En type skole der oppmøte kunne belønnes, men der fravær ikke måtte straffes, var det også mange av lærerne som drev ønsketenkning rundt. Da kunne de sluppet all den negative fokus rundt fravær. Det slo ofte lærerne at hele opplegget de tilbød på skolen kanskje bare passet for de mest ressurssterke elevene, som kanskje også uten noe tilbud ville klart seg i samfunnet og funnet jobb eller utdanning på egen hånd. Og det ville jo i så fall ikke være riktig i forhold til hvem tilbudet i hovedsak var rettet mot.

Lærernes måte å takle vanskelige situasjoner og frustrasjoner på var forskjellig. Noen tok alt innover seg, og ble slitne av å måtte forholde seg til så mye. Andre taklet det langt bedre og valgte å fokusere på de lyse sidene i hverdagen. Jeg fikk likevel inntrykk av at alle, uavhengig av hvor lyst de så på hverdagen, fremsto som mer positive i møte med elevene enn når lærerne snakket seg imellom eller med andre ved introduksjonssenteret. Dette vil jeg knytte til Goffmans rollespill, fordi det kan virke som om lærerne spilte en annen rolle overfor elevene enn seg imellom, kanskje fordi de ville gi et annet inntrykk til elevene, enn til hverandre. Det meste av lærernes frustrasjoner jeg allerede har beskrevet, og vil beskrive videre i kapitlet, kom fram i samtaler mellom ansatte og på møter. Sjelden viste lærerne stor frustrasjon i møte med elevene, og de begrunnet dette med at det ofte ikke var elevenes skyld at de var frustrerte, og at de dermed ville skjerme dem for det. Ifølge Goffman kan man si at lærerne i møte med elevene var frontstage, mens deres samtaler og møter med kollegaer var backstage. Sammen med kollegaer, backstage, kunne de slappe mer av, føle seg i trygge omgivelser, og utveksle erfaringer og tanker.

”Skal vi følge regler eller hjertet?”

Lærerne var fra myndighetenes side pålagt en masse regler i forhold til gjennomføring av

grunnskolen for voksne utlendinger, blant annet med henhold til pensum, reglement og oppmøte. Ofte støtte de på problemer når det gjaldt utføringen av kravene, og de følte seg til tider slitt mellom regler og den virkelige verden der reglementene skulle utføres i praksis. Jeg fikk ofte inntrykk av at lærerne ville kutte ut alt som hadde med reglement å gjøre og heller undervise slike som de følte var rett og til det beste for den enkelte elev. Noen sa at de innimellom lengtet tilbake til tiden for 20 år siden da skolen drev i det små og lærerne stort sett kunne gjøre hva de ville og hadde god kontakt og oppfølging med alle elevene sine. Nå følte noen at hele skolesituasjonen og relasjonene ble veldig upersonlige. Lengselen tilbake til 80 tallet da skolen drev i mindre skala, viste seg også når lærerne snakket om de nye reglene og forskriftene som hele tiden ble pålagt alle ansatte ved skolen. Selv om de så at det i dag var mange forbedringer fra tidligere år, skulle de noen ganger ønske seg at de ikke hele tiden fikk så mange nye regler, reformer, omgivelser og forskrifter å forholde seg til.

Halvard Vikes artikkel *Culminations of complexity* beskriver hvordan lokalpolitikere i en kommune i Sør-Norge opplever en vanskelig hverdag med hensyn til sprikende krav og forventninger fra ulike hold (2002). Dilemmaene lokalpolitikerne møter, i det de dras mellom forpliktelser til å følge strenge budsjett og direktiver fra overordnede instanser, og i møte med trengende klienter på grasrotnivå, er til tider så store at de oppleves problematiske. Liknende dilemma møtte også noen av lærerne i grunnskoleklassene. Daglig oppsto det situasjoner der læreren følte seg dratt mellom å utføre de til tider strenge reglene de var pålagt å følge, for eksempel med hensyn til fraværshåndtering, og å følge sine egne ”hjerter”, hva deres samvittighet sa til dem at de burde gjøre. Vike poengterer at byråkratene på grasrotnivå særlig er utsatt for slike dilemma fordi de møter klienter ansikt til ansikt, og fordi det er deres oppgave å sikre alles velferd selv med knapp økonomi å forholde seg til. Lærerne møtte daglig elever på skolen, og havnet i situasjoner der de følte at elevenes behov ikke samsvarte med tilbudet og de rammene skolen hadde gitt dem. Politikernes ambisjoner om å hjelpe ”de svake” ble holdt igjen av knappe ressurser, og på samme måte kunne lærernes velvilje og imøtekommenhet mot elevene bli holdt igjen av regelverket ved skolen.

Vike beskriver hvordan en informant, en grasrotbyråkrat i kommunen, mener at det er helt nødvendig å ha følelsesaspektet med i bildet (2002:69). At det er umulig for en byråkrat, som daglig møter klienter og deres personlige historier, ikke å involvere egne følelser i arbeidet. Man vil jo hjelpe klienten, og kommunens ansvar er jo også å hjelpe de svake i samfunnet. Liknende utsagn var det flere av lærerne som kom med når de uttrykte at det var umulig å ikke utøve eget skjønn i avgjørelser, fordi det var mennesker og deres skjebner det var snakk om. Kun å følge regler, uten å gjøre dem litt ”runderne i kantene” i enkelte tilfeller, ville være grusomt, mente noen.

Det sprikende nivået hos elevene, de ulike behovene og kompleksiteten hos dem som en gruppe var også til tider så enorm at lærerne følte at det ville vært viktigere å utarbeide mer individuelle program til de enkelte i stedet for å få alle gjennom den ”samme mølla”. Men dette var vanskelig når utarbeidede planer skulle følges for å nå alle opplæringskrav etter fullendt program. Noen ganger valgte de likevel å ikke bry seg fullt om alle planer, men valgte heller i samarbeid med andre lærere for eksempel å dele opp grupper etter språknivå eller liknende. Om de så at de på et vis kunne hjelpe elevene til å klare skolegangen, uten å bryte helt med det de var pålagt fra skolens side, så gjorde de det. Lærerne hadde hele tiden i bakhodet tanken på hva som kunne skje med elevene om de måtte slutte på skolen, og prøvde derfor hele tiden å tilpasse tilbudet til den enkelte så langt det var mulig. De motiverte og var i den grad det var mulig alltid forståelsesfulle og imøtekommende mot elevene.

Denne velvillige imøtekommenheten som de fleste lærerne tilstrebet, kunne i noen tilfeller se ut til å bli misbrukt. Mange av elevene var fra sine hjemland vant med at en lærer holdt streng kustus og ikke godtok noen form for fravikelse. Måten de ”snille damene”, som jeg hørte at noen elever kalte lærerne sine, underviste på, med godt humør og med så få synlige regler og så lite høylytt kustus som mulig, kunne derfor av noen oppfattes feil og føre til misbruk. Noen lot seg rett og slett ikke anfekte av hva læreren sa. At de ”snille lærerne” her ville frem til det samme mål som de ”strenge lærerne” hjemme; å lære bort pensum, bare på en litt mildere måte, kom ikke helt gjennom. De fleste lærerne jeg diskuterte dette med var klar over at noen

elever ikke forsto alvorret i måten de underviste på, men sa at de likevel ville fortsette sånn, for det var slik de mente det var best å undervise i det lange løp. At elevene måtte skjønne at alt i bunn og grunn handlet om ansvar for egen læring. Måten lærerne underviste på varierte imidlertid veldig. Noen valgte å gjennomføre strengere regler for hvordan man skulle oppføre seg enn andre. Og fremleggelsen av pensum og samhandlingen med elevene varierte også noe. Der noen lærere ikke ga rom for forstyrrelser eller digresjoner når pensum ble gjennomgått, var det andre som hele tiden kombinerte pensum med tema elevene ville ta opp.

"Hvor mye skal vi involvere oss?"

Grunnskolelærerne ved introduksjonssenteret utgjorde en stor og betydelig del av skolen, og deres pågangsmot og oppmuntring til elevene virket til tider uvurderlig. Som nevnt tidligere, var det de som skulle utføre all undervisning og gjennomføre de direktiver myndighetene hadde kommet med i forhold til introduksjonsloven, pensum og opplæringskrav. Dette kunne til tider være en vanskelig oppgave. Læreren møtte elevene ansikt til ansikt hver dag og så hvordan det de selv var pålagt å utføre, virket i praksis i møte med elevene. Elevene var en utrolig sammensatt gruppe med ulik bakgrunn, ulike behov for opplæring og fremtidsplaner. Pensum og regler som måtte følges var likevel likt for alle, og læreren måtte ofte gjøre en stor innsats for å få meg seg alle elevene gjennom denne læringsprosessen. Noen av elevene var der uten å gjøre stort ut av seg og gjorde alt de ble bedt om uten lærerens masing og oppmuntring. Andre var helt avhengig av lærerens innlevelse for å klare seg gjennom skolen.

En av lærerne fortalte meg en dag om en drøm hun hadde hatt som hun mente var et godt bilde på den krevende situasjonen lærerne noen ganger kan være utsatt for. Drømmen fortalte om en gammeldags rund campingvogn som var fylt opp til randen av tsjetsjenske flyktninger. Det eneste som gjorde at vogna flyttet på seg og ble dratt framover, var at hun dro det tunge lasset. Og i neste øyeblikk i drømmen sto campingvognen helt ytterst på en kant til et vann, vippende, og det eneste som gjorde at vognen med alle flyktningene ikke tippet uti vannet, var at hun holdt igjen i festet i den ene enden. Om hun slapp, ville hele vogna og alle menneskene

falle utfor kanten og være fortapt.

Samtidig som hun fortalte om drømmen, sa hun at det var situasjoner som den i drømmen som gjorde jobben ekstra spennende og givende, og som bidro til å gjøre arbeidsdagen utfordrende år etter år. Hun følte at jobben hennes var viktig og at hun som person var viktig i flyktingenes hverdag i den vanskelige situasjonen mange var i som nye i landet. Dette ga henne mot til å stå på og aldri gi opp en eneste av elevene hun hadde. I vanskelige situasjoner sa hun at hun likevel ikke kunne klart seg uten hjelp og støtte fra de andre lærerne i grunnskoleteamet. Og at de ”sterke” elevene, som faktisk utgjorde flertallet i klassen hennes, ga henne mye nytt pågangsmot for å hjelpe de ”svakere” elevene. Hun sa også at hun var trygg på at hun i de fleste tilfeller, om hun maste tilstrekkelig, kunne få hjelp fra andre instanser om det skulle bli for krevende, og om hun merket at det trengtes annen kompetanse enn den en grunnskolelærer sto inne med. Som oftest ordnet de likevel opp i vanskeligheter internt på skolen, for det var ikke alltid lett å få andre instanser til å ta tak i saker.

Hun fortalte at selv om det kunne høres rart ut, så ga jobben hennes henne mer, jo tøffere jobben var. Hun følte at jo vanskeligere elevene hadde det, og jo mindre de selv klarte å integrere seg i samfunnet, jo viktigere ble jobben hennes, selv om hun skulle ønske at elevene ikke hadde det vanskelig. Hvis i alle fall noen fikk med seg noe av det hun lærte bort av norsk og om norske verdier og tankemåter, og om hvordan samfunnet vårt fungerte, så var hun glad. Da følte hun at hun hadde gjort en viktig jobb. Hun fortalte at for noen år siden, da det var en ganske tøff periode i klassen hun underviste, så hadde hun og en annen lærer bestemt seg for at de skulle gjøre så godt de kunne. Samtidig skulle de slutte å ha så mange bekymringer for den enkelte elev om hvor mye eller lite eleven lærte, og om elevene videre ville klare seg på en norsk videregående skole eller i andre felt. De hadde blitt enige om at ikke alle elever har muligheten til å lære seg alt som må til for å komme inn på videregående skole. De skulle heller være glade for det eleven hadde lært de timene eleven hadde vært på skolen, i stedet for å fokusere på det som ikke var lært. At det var bedre å lære noe enn ikke noe. Og at et felles mål heller fikk være fullendt grunnskole, eventuelt med de dårligste karakterer om det måtte

bli sånn, og ikke videregående skole.

En annen lærer fortalte meg hvordan hun brukte en del av fritimene sine på skolen til å gi ekstraundervisning til noen elever. Hun følte at den ekstra innsatsen hun hadde å gi, var viktig for mange av elevene og at hun ved å gi litt ekstra, merket stor forskjell på motivasjon og framskritt hos eleven. Denne lærerens pågangsmot møtte også på motstand. Noen mente det var galt av henne å yte så mye ekstra utenom, da det ville sette de andre lærerne i et dårligere lys fordi de ikke gjorde det samme. De mente også at det ville gi elevene et lite virkelighetsnært bilde av hvordan Norge virkelig var, at elevene senere ikke kunne regne med like mye hjelp og særbehandling.

I flere situasjoner fulgte jeg lærerne i deres forsøk på å finne ut hvorfor elever var borte fra skolen og hva som eventuelt feilte dem. De brukte mange telefonsamtaler for å nå elevene og også mange samtaler med andre instanser som helsevesen, politi, sosialkontor, Aetat og barnevernet for å prøve å hjelpe elevene. Enkelte av lærerne hadde også hyppig sms-kontakt på mobiltelefon med elevene sine. Dette var en enkel måte for dem å melde fra til læreren hvorfor de ikke var tilstede. Til tider merket jeg lærerens frustrasjon over for mange meldinger og at hun ikke klarte holde styr på alle elevene som til enhver tid var borte og hva som feilte dem.

De ulike elevenes situasjon, både faglig, sosialt og helsemessig, ble også diskutert hyppig på ulike møter mellom lærerne. De undret noen ganger på hvor mye av sin tid de egentlig skulle bruke på å tenke på elevene og prøve å løse deres problemer, men konkluderte som oftest med at det ble umulig som menneske å skille mellom jobb og privatliv når sakene det gjaldt var virkelige mennesker som trengte deres hjelp. Noen hadde mye kontakt med elever utenom skolen. De fleste prøvde likevel å begrense kontakten med elevene og alt arbeidet rundt dem til arbeidstiden.

Det at læreren var så viktig i elevenes hverdag, merket man også gjennom måten elevene omtalte lærerne på. Enkelte av elevene sa at læreren var den viktigste norske personen i deres

hverdag, og at de hadde god kontakt og følte at de kunne ta opp hva det måtte være med læreren. Læreren var den som fulgte dem opp tettest, fordi hun var den som så dem hver dag og alltid kunne gjennomskuet om en lekse ikke var levert og ville vite hvorfor. På denne måten fikk hun så greie på om alt var i orden med dem. De sa at de merket at lærerne var opptatt av elevene sine, og noen sa at hvordan lærerne var, hadde alt å si for motivasjonen deres for å komme på skolen. De syntes enkelte lærere var flinkere enn andre og noen hadde sine favoritter som de syntes var mest rettferdige og kloke og som de helst henvendte seg til om det var noe.

Lærerne, og andre ansattes viktighet for elevene i deres hverdag, er også kommet frem som en av de mest sentrale funnene i en undersøkelse Rambøll Management har gjort for Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Osmund Kaldheim, direktør i IMDi, sier i Aftenposten at det som er nytt i Rambøll Management sin undersøkelse, er at innstillingen til de ansatte er like viktig for å lykkes med integreringen som motivasjonen til innvandrene selv (Aftenposten, 2006). Hvordan det går med nyankomne, henger i så måte nøye sammen med ansattes innstillinger og positive holdninger.

Jeg deltok enkelte ganger i samtaler med lærere som frustrert lurte på hvor mye de egentlig skulle gi i prosessen med å følge opp elevene. De sa at de visste at de alltid kunne gi mer, men at de også visste at de da over tid ville slite seg helt ut. Og var det egentlig deres oppgave å følge opp elevene på alle måter, også utenom skolen? De var usikre, men forsto at det var vanskelig for elevene å vite hvor mye de kunne vente seg å få hjelp til også. En lærer fortalte meg at når man en gang hadde vist en elev rundt på Rimi for å vise hvor man kunne finne sanitærbind og hvilke typer som fantes, ville det være vanskelig for eleven å skjønne at hun ikke neste dag kunne ringe læreren for å spørre om hjelp til noe helt annet, for eksempel innkjøp av noen møbler. Det var i mange tilfeller vanskelig å skille mellom jobb og privatliv, og lærerne utførte dette på forskjellige vis.

Noen mente at kontakt med elevene skulle begrenses til skolen og det faglige. Andre mente det var en selvfølge å hjelpe elevene så mye som mulig. En del av elevene klarte seg

selvfølgelig helt på egenhånd, og ville ikke funnet på å spørre læreren om hjelp til personlige ting. De var fra sine hjemland vant til at lærere var autoritetspersoner med høy status, og at de kun var en faglig ressurs i undervisningen, ikke en personlig ”hjelper”. Men holdningen til mange av lærerne var at de som ønsket hjelp skulle få det, i alle fall til en viss grad.

Manglende samarbeid mellom etater

De fleste lærerne var enige i at de hadde mye ansvar og at ”lasset” de trakk, ofte var veldig tungt. Spørsmålet de stilte seg var om de egentlig hadde nok ressurser og samarbeidspartnere til å kunne gjennomføre dette på best mulig måte.

I flere samtaler mellom lærere ble det uttrykt skuffelse i forhold til det manglende samarbeidet mellom alle instanser som på et vis var tilknyttet elevene deres. Det være seg Aetat, sosialkontorer, trygdeetaten og ikke minst helsearbeidere. Mangelen på samarbeid med helsesøster, lege og psykiatri var spesielt i fokus. Lærerne visste at mange av deres elever ikke fungerte som de skulle og ikke klarte å prestere stort på skolen fordi de ikke var helt friske. Stort sett gjaldt dette deres psykiske helse. Ved enkelte konkrete situasjoner som hadde utspilt seg på skolen, som for eksempel sinneutbrudd eller der en elev plutselig virket helt fraværende, skulle lærerne ønske at de kunne ha sendt vedkommende elev direkte til en helsesøster eller lege ved skolen. Det var for dumt og for tungvint når det eneste læreren i en slik situasjon kunne gjøre, var å be eleven ta kontakt med fastlegen sin for eventuelt å få en henvisning til en psykolog eller psykiater. Læreren var klar over at en slik prosess ville være altfor komplisert og tidkrevende for eleven som kanskje trengte behandling der og da.

Gabriella Grossmann skriver i sin masteroppgave om hvordan helse i liten grad har blitt ivaretatt i forhold til implementeringen av introduksjonsloven (2006). Hun peker på at det å få mennesker inn i arbeid, som er ett av introduksjonslovens overordnede mål, forutsetter at alle har ”god helse”. I og med at ”god helse” ikke var tilfellet hos alle elever på introduksjonskurs verken i hennes tilfelle, eller i mitt, kunne det bli problematisk å oppnå et slikt mål. Lite fokus

på viktigheten av god helse både i lovtekstene og ved de enkelte introduksjonsentrene, mener Grossman fører til at deltakere tilslutt står igjen uten noe tilbud om opplæring. Slike tilfeller så jeg flere av ved grunnskolen i Drammen. Elever endte opp med å slutte på skolen fordi de ikke klarte å henge med i undervisningen og følge fraværsreglene.

Jason var en av elevene som sluttet på skolen, og som begrunnet dette med ”dårlig helse”. Han hadde helt siden han begynte i klassen hatt mye fravær. De dagene han var på skolen, vekslet han mellom å være rimelig opplagt og følge med på hva som ble gjort og sagt, og å være helt ukonsentrert med fjerne blikk. Han sa flere ganger at han ikke følte seg helt frisk, og at han hadde mye å tenke på utenom skolen. Familien hans, som også bodde i Drammen, hadde til dels store problemer som Jason måtte ta seg av, fordi det var han som best kunne snakke norsk og også engelsk. Jason fikk etter hvert så mye fravær på skolen at han mistet plassen. Jeg hørte lærerne bekymret uttrykke at de ikke visste hvordan de kunne hjelpe ham, og at de skulle ønske de kunne få ham til en psykolog. De var bekymret for hva han skulle finne på når han ikke lenger hadde noe opplæringstilbud fra skolen. Enkelte mente at en tettere oppfølging av Jasons helsesituasjon fra skolens side og bearbeiding av den, parallelt med opplæring på skolen, kanskje kunne ha hjulpet ham til å fullføre grunnskolen.

Deler av halvåret jeg oppholdt meg på skolen, var det temamøter med alle ansatte ved skolen i forhold til helsetilbudet for elevene, og det var enighet om at skolen trengte et bedre tilbud, om ikke annet, i alle fall en helsesøster. Enhver grunnskole har en helsesøster til disposisjon, og selv om denne grunnskolen gjaldt for voksne deltakere, hadde disse et likeså stort behov for helseoppfølging. Lærerne mente også at helsevesenet ville vinne på å samarbeide tettere med skolen, for da fikk de vite mer om den helhetlige situasjonen til den enkelte person. All denne diskusjonen endte likevel bare opp i snakk og halvveis planlegging, skolen hadde ikke nok ressurser til å ansette helsepersonell, i alle fall ikke i år.

Noen forbedringer i forhold til samarbeid med ulike etater var likevel i planleggingsfasen. Det ble i etterkant av feltarbeidet mitt vedtatt at trygdekontor, sosialtjenesten og Aetat skulle samordnes. Dette har resultert i en ny arbeids- og velferdsforvaltning (NAV), som skal

opprettet fra 1. juli, samtidig som Aetat og trygdeetaten skal legges ned. NAV har som mål å møte brukerne på en ny og mer helhetlig måte, den skal få flere i arbeid, redusere forskjeller og avskaffe fattigdom (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2006a). Et håp fra lærerne var at også introduksjonssenteret ville bli knyttet tettere opp mot etatene. For både elevene, lærerne og alle andre som måtte forholde seg til etatene, ville dette føre til en bedre oversikt over tilbudene og reglene, og forenkle samarbeidet betraktelig. Tettere samarbeid med helsepersonell ble det imidlertid ikke gjort noen bestemmelser rundt.

6. På vei mot integrering

I dette kapittelet vil jeg fokusere på i hvor stor grad grunnskolen fungerte som en del av prosessen for å integreres i samfunnet. Jeg vil argumentere for at integreringsprosessen er lang for elevene, gjennom blant annet å vise ulikhetene mellom 9. og 10. klassen. Det var påfallende hvor mye mindre fravær det var blant elevene i 10. klasse enn i 9. klasse. I tillegg var det stor forskjell på tema som ble tatt opp, i stabiliteten og på samholdet i klassene. Jeg vil beskrive hvordan fraværet minket i løpet av de to årene på grunnskolen, og vise hvorfor det mer eller mindre fremsto som en naturlig prosess i integreringsløpet. Trygghet og stabilitet vil bli lagt vekt på som forklaringsfaktorer for en slik prosess. For å kunne si noe om at elevene var på vei til å bli integrert i samfunnet etter endt grunnskole, har jeg problematisert hva som legges i det å bli integrert. Men hvem setter premissene for en definisjon av integrering? Og hvilke verdier tas hensyn til i en integreringsprosess? Dette er spørsmål som problematiseres senere i kapittelet, før jeg tilslutt viser resultater i forhold til måloppnåelse på grunnskolen, og introduksjonssenteret for øvrig. Tallene blir satt i en større sammenheng ved at jeg viser til tendenser for innvandrerbefolkningen i det norske samfunnet generelt.

”Prosesen er lang, men det blir ’skikk på dem’ tilslutt..”

Dette utsagnet kom fra en lærer i 10. klasse en dag hun og jeg satt og snakket om elevene i klassen. Hun bemerket selv at hun ikke mente noe negativt ved å bruke uttrykket ’skikk på dem’, fordi hun kun brukte det som et bilde for å vise at elevenes generelle mestring av hverdagen forandret seg til det bedre. Utsagnet er beskrivende for temaet i de kommende

avsnittene. Sammensetningen av elever i 9. og 10. klasse var omtrent lik når det gjaldt alder og kjønn. I begge klassene var det både 17 og 18- åringer, så vel som 40- åringer, naturlig nok med litt flere yngre elever i 9. klasse enn i 10. klasse. Hvor mange som jevnlig var tilstede i de to klassene, varierte derimot veldig. Der det dager kunne være så få som fem elever tilstede i 9. klasse, som besto av ca 17 elever, var det aldri mer enn to-tre elever borte i 10. klasse, som besto av ca 16 elever. Frafallet av elever, og nye som kom til, var også kun gjeldende i 9. klasse, mens det i 10. klasse, med få unntak, gikk en stabil gruppe. På grunn av de ulike virkelighetene som utspant seg i de to klassene, var innholdet i samtaleemner veldig forskjellig. I 9. klasse ble det snakket mye om konsekvensene av fravær og hvor viktig det var å alltid møte opp og gjøre alle lekser for å komme videre med skolen. Elevene her jobbet mye med samarbeidsoppgaver og ulike øvelser som skulle danne et godt samhold. Selvfølgelig var pensum og gjennomgåelsen av det en sentral del av hverdagen i 9. klasse, men hver time besto også av andre utenomfaglige emner. Slike emner kunne være å snakke om ting elevene syntes var vanskelig i Norge, noe de hadde opplevd som de ikke forsto, eller deres fortellinger fra hjemlandet, enten på deres eller lærerens initiativ. Det var mye aktivitet rundt det å fremføre tekster eller andre oppgaver foran klassen. Dette gjorde de ifølge læreren blant annet for å skape en trygghet på det å snakke norsk foran mange mennesker om til dels vanskelige tema. I veiledningsheftet for voksenopplæring, som lærerne forholdt seg til, står det blant annet at for å øke sjansen for elevenes gjennomføring av grunnskolen, er det viktig at en lykkes i å skape en trygg læringssituasjon der deltakerne trives (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1999:13). Lærerne støttet seg til veiledningsheftet, og mente at alle øvelsene og samtalene var med på å skape en slik trygghet, og også hjalp elevene til å trives i klassen og i hverandres selskap.

I 10. klasse var det nesten utelukkende fokus på pensum og hvilke mål som måtte oppnås for at man skulle bestå eksamen for senere å kunne komme inn på videregående skole. Det var tydelig at samholdet, tryggheten og den gode arbeidsstemningen i klassen allerede var oppnådd. Konsentrasjon om pensum, framfor å bruke tid på for eksempel å forklare hvor

viktig det var å komme på skolen, var derfor mulig.

”Det tar tid å lande”

I samtaler med 10. klasselæreren Therese, fortalte hun at også hennes klasse hadde vært mye mer ustabil året før. Hun sa at første året på grunnskolen ofte var veldig urolig og at mange uventede problemer oppsto hele tiden. Det tok på en måte tid ”å lande”, sa hun, når man kom fra et helt annet land og en annen kultur og dumpet ned i Norge, nærmest tilfeldig for noen. Det var helt nødvendig å jobbe mye med samholdet og samarbeidet mellom elevene den første tiden i en klasse, mente hun. Fornøyd fortalte hun at all tid brukt på å skape en fin stemning og stabilitet, klart hadde lønt seg. Det andre året på grunnskolen bar preg av en helt annen trygghet og et fellesskap som hjalp dem til å klare det faglige og sosiale mye bedre. Hun fortalte videre at hun fryktet at et nytt problem kunne oppstå når elevene var ferdige ved introduksjonssenteret og skulle begynne på offentlig videregående skole. Da begynte på en måte prosessen på nytt, med å finne seg til rette og bli trygg igjen i en ny hverdag. Da måtte de ”lande” på nytt, et nytt sted. Hun fortalte at hun gruet seg til klassen hun hadde nå skulle slutte på skolen, for det var en spesielt fin gjeng hun hadde. Stemningen og samholdet blant elevene og mellom lærere og elever var veldig godt. Redselen til læreren for at noen ville ”falle” mange skritt tilbake når det gjaldt selvfølelse og trygghet når de begynte på en ny skole i et nytt miljø, var hele tiden tilstede. Hun håpet imidlertid at tryggheten elevene hadde fått i klassen, ville følge dem videre og hjelpe dem inn i et nytt miljø, og at det eventuelle ”fallet” ville bli mindre, og ”landingen” ville bli mykere og enklere enn første gangen.

Det virket naturlig at elevene som gikk i 9. klasse trengte mer tid på andre temaer enn bare pensum. For det første var elever som gikk i 9. klasse jevnt over nyere i Norge enn elever i 10. klasse. 9. klasse elevene trengte dermed mer innføring rundt det å bo i Norge, enn hva elever som hadde bodd her lengre gjorde. For det andre måtte det i begynnelsen arbeides mye mer med å få klassen til å fungere som en samlet gjeng, enn hva de trengte etter ett år, når de var blitt 10. klasse elever. Overgangen fra kanskje ikke å ha gått på skole på en lang stund og

levd et liv i usikkerhet som flyktning, til å komme regelmessig på skolen, var også en prosess som tok lang tid. Læreren forsøkte å gjøre det attraktivt å komme på skolen, og få elevene til å forstå hvor viktig det var å komme regelmessig for å skape en stabilitet i hverdagen. Tid viste seg å være viktig, men hvor lang tid det tok å skape en slik stabilitet, varierte fra klasse til klasse.

Trygghet

Proessen jeg nå har beskrevet, ble i stor grad påvirket av lærerne. For dem var trygghet, forutsigbarhet og stabilitet såpass viktig for å gi elevene et best mulig læringsmiljø, at man på mange måter kan si at det ble deres prosjekt å danne denne trygge og stabile hverdagen. Trygghet var, etter hva lærerne fortalte meg, knyttet til at man skulle vite hva man går til, skulle vite hvordan dagen forløper, vite noe fast om fremtiden, og at man skulle vite at menneskene rundt støtter deg. Dette mente lærerne at de kunne gi elevene ved å være konsekvente i forhold til regelverk, følge faste planer for undervisning og lekser, og ved å jobbe aktivt for god stemning slik at alle skulle føle seg velkomne. Lærernes beskrivelse av trygghet kan minne litt om hvordan Marianne Gullestad har skrevet om det samme (2002). I *Det norske sett med nye øyne* legger hun frem definisjonen av trygghet på denne måten: ”Slik jeg fortolker bruken av ordet ’trygghet’, er det ofte knyttet til kontroll, til å ha kontroll over livet. Dette har igjen å gjøre med stabilitet, forutsigbarhet og en viss orden” (2002:66).

Særlig elevene i 9. klasse var utsatt for store samfunnsendringer. De var nylig ankommet Norge og måtte tilpasse seg en helt annen hverdag enn hva de var vant til. Mye i livet deres var ustabil og uforutsigbart, og i en slik situasjon ble kanskje skolen som noe fast og stabilt ekstra viktig. Ved at elevene kunne vite hva skolehverdagen besto av, hva som ble krevd av dem, og hvem som var der, kan man si at de fikk en viss kontroll over hva dagen, morgendagen, og ukene fremover ville gi dem. Jeg mener at denne følelsen av kontroll over visse deler av livet, var viktig for elevene for å kunne mestre hverdagen, og at de dermed ble

bedre rustet til å tilpasse seg andre deler av deres nye hverdag i Norge.

Integrering – på hvem sine premisser?

I de foregående avsnitt, har jeg argumentert for at en forutsigbar og stabil skolehverdag med tiden er med på å skape trygghet i elevenes liv, og at tryggheten kan danne et viktig grunnlag for videre integrering i samfunnet. I den kommende delen vil jeg diskutere hvilke premisser som ligger til grunn for det å skulle integreres i samfunnet. Jeg vil synliggjøre dette gjennom bruk av empiri fra et teammøte med både lærere og primærkontakter til stede.

Under et teammøte jeg deltok i, som skulle handle om samarbeidet mellom lærere og primærkontakter i forhold til veiledning av elever, endte det opp med en diskusjon som omfattet mye mer enn bare dette. Diskusjonen handlet om verdiene som hang sammen med tilbudene ved introduksjonscenteret. Om det var senterets oppgave å bestemme hva som var det beste for elevene og hva de skulle oppnå i livene sine. Det ble spesielt henvist til de individuelle planene som introduksjonselevne sammen med primærkontakt og lærer utarbeider i begynnelsen av skoleåret for det kommende året. Det at noen elever hadde gitt uttrykk for at de ikke hadde noe forhold til denne planen, og at det var primærkontakten som ”eide” planen, bekymret lærerne. Primærkontaktene som var tilstede på møtet insisterte på at planene var elevenes, og at de ville godta alle ønsker for fremtiden den enkelte elev måtte ha. Diskusjonen gikk videre rundt det at enkelte lærere og primærkontakter viste tydelig skuffelse om en deltaker sluttet på det planlagte undervisningsløpet og for eksempel valgte å jobbe i stedet. En av lærerne snakket ut i fra egne erfaringer og mente at alle ansatte måtte legge fra seg slike tankemåter og akseptere elevenes valg, uansett hvordan de måtte være. Hun mente den enkelte måtte forstå elevene og ikke påtvinge dem norske tankemåter. Videre forklarte hun at Norge er et land som setter verdien av utdanning veldig høyt, og som i forbindelse med utdanning tenker langsiktig i forhold til en god jobb. En jobb er nesten utelukkende i Norge knyttet til utdanningsbakgrunn, og i følge læreren var det ikke slik i alle andre kulturer. Prioriteringen i elevenes hverdag var kanskje heller ikke lik den lærerne hadde, i den

situasjonen de var i nå. For enkelte elever var det for eksempel viktigst å jobbe x- antall timer for å tjene nok penger til å få familiegjengforening eller for å kjøpe nødvendige ting for å forsørge seg selv og familien sin. Andre led med tanken på å måtte ta imot penger fra staten for å overleve, og ville derfor heller få seg en jobb og stå på egne ben. Det var også mye som tydet på at noen av kvinnene så på husarbeid og tid med barna som viktigere enn skolearbeid i visse situasjoner¹¹.

Diskusjonen utviklet seg videre til at alle var enige om at man måtte akseptere ulike ønsker hos elevene, men at det var nødvendig å legge en plan for fremtiden likevel. At det i alle fall var skolens plikt å informere om muligheter og prøve å motivere elevene til å tenke langsiktig i forhold til utdanning. Det ble snakket om at mange av elevenes tanker ikke kan endres, og at tankene derfor må godtas. En lærer mente at man forblir i sin kultur selv om man tilpasser seg til et annet land, og at alle lærerne derfor måtte akseptere elevenes ønsker helt ned i maverota. En lærer husket at en annen lærer hadde uttalt ”det er så dumt at du slutter på skolen, du som har et så godt hode - du burde jo fortsette med utdanning”. Men hvorfor burde de det? Det er jo bare vi som tenker det, sa en lærer. For eleven er kanskje restaurantjobben mye viktigere for elevens selvfølelse eller for planene for fremtiden. Etter nesten to timers diskusjon og samtale var møtet ferdig. En lærer etterlyste faglig fordypning for å forstå de ulike elevenes tankegang bedre. Hun uttrykte at ”vi ser alt med norske øyne” og at ”alt koker ned til verdier, individuelle verdier, som må aksepteres”. Hun spør de andre lærerne om hva som egentlig er det gode liv, og hvem det er som skal bestemme hva som er det beste for andre. Før de går ut av møterommet, sier den samme læreren: ”For det er jo ikke slik at vi skal dytte på dem våre verdier? De må jo ikke bli norske, akkurat like som oss, eller hva?”

¹¹ Liknende funn, og utdypet i detalj, er gjort av Mariann Botten Hansen i hennes studie av norskurs for innvandrerkvinner i Oslo (2004).

Motstridende verdier?

Lærernes diskusjon på teammøtet, og utsagnene de kom med avslutningsvis, vil jeg bruke for å beskrive noen av trekkene i debatten rundt integrering og hvilke verdier som legger premissene for integrering. I stortingsmelding nr. 49 står det at integrering ofte brukes som en motsats til begrepet assimilering, og at dette signaliserer at innvandrere innen visse rammer kan føre videre kulturell og religiøs egenart (St.meld.nr.49, 2003-2004:29). Tiltak med sikte på å presse innvandrere til å gi opp særpreg for å bli mest mulig lik majoritetsbefolkningen, er eksempler på assimilering, og motstridende med hva Norge har satt seg som mål (ibid). Målene for vellykket integrering setter altså ingen krav til at innvandrerne skal bli ”norske”. Det skal derimot gis mulighet til å delta i samfunnslivet, fungere i arbeid, eller benytte utdannings- og kvalifiseringstilbud, samtidig som egne særpreg skal ivaretas. Dette innebærer at minoritetenes verdier blir ivaretatt og akseptert av samfunnet, derunder også av introduksjonssenteret og dets ansatte. Spørsmålet læreren ved slutten av møtet stilte om den eventuelle fornorskningen av elevene ved å ”dytte” på dem ”norske” verdier, passer i så måte rett inn i denne problematikken.

I hvor stor grad enkelte menneskers og kulturers verdier skal ivaretas er et debattert tema. Unni Wikan henviser i *Generous betrayal* til Stortingsmelding 1987-88, som sier at innvandrere har rett til å bevare en separat kulturell identitet, og at de har rett til å kreve respekt for sin kultur (2002:71). Videre påpeker hun fra meldingen, at hvis denne kulturen kommer i konflikt med norsk lov og grunnleggende verdier som det norske samfunn hviler på, da må kulturen vike til side (ibid). Men hva er egentlig konsekvensene av dette? Og finnes det noe felles kulturelle verdier som deles av en gruppe? Helt siden Stortingsmelding nr 17. (1996-97), har hovedfokus når det er snakk om innvandrere, vært på individet. Heller enn å snakke om innvandrernes kollektive rettigheter, begynte man da å snakke om individets rettigheter. Selv om individets rettigheter står i fokus i dag, blir det ofte snakket om våre verdier i Norge versus deres verdier, innvandrernes. Slik tankegang viste seg i samtalen mellom lærerne på teammøtet i utsagnet ”vi skal vel ikke dytte på dem *våre* verdier?”, og ”*de*

må jo ikke bli norske, sånn som *oss*". Utsangene tyder på at enkelte av lærerne hadde en tanke om at norske verdier er noe felles og håndgripelig, noe som deles av alle, for eksempel verdien av utdanning.

Lærerens tanker om at utdanning er en viktig verdi i det norske samfunn, kan underbygges med introduksjonsloven, som setter deltakelse i utdanning som et delmål for integrering. For å bli sett på som integrert må en altså, i følge hva lærerne uttrykte på møtet, rette seg etter en "norsk" verdi. Samtidig sier målene for integrering at enhver skal kunne beholde sine egne særpreg, derunder sine egne verdivalg, noe som i praksis kan vise seg å være paradoksalt. Skal innvandrere, tross kanskje andre verdiprioriteringer, likevel "presses" inn i vårt norske løp med utdanning som ett av de viktigste kriterier for å få bli "en av oss"?

"En av oss" har et omstridt innhold, for hva består denne "oss" av? Marianne Gullestad legger i *Det norske sett med nye øyne* frem myten om norsk homogenitet (2002:67-69). Hun mener myten motiverer til at det skapes et skilles mellom "oss", som er homogene, og "de fremmede", som antas å forstyrre denne homogeniteten. Myten om homogenitet mener hun til dels er et resultat av norsk likhetstankegang som lenge har stått sentralt i norsk politikk. Likhet har vært knyttet til utjevning av levekår, som for eksempel at alle har like muligheter til utdanning. Gullestad diskuterer hvordan mennesker i Norge anvender likhetsstrategier overfor innvandrere, og i hvilken grad disse argumentasjonsformene bidrar til å konstituere majoriteten, vedlikeholde dens "forestille fellesskap" og legitimere dens makt. Noen mennesker stemples som utenforstående og dette forsterker den nasjonale tilhørigheten, at vi andre er like. Både nordmenn og innvandrere homogeniseres ved en slik tankegang om likhet (ibid:69).

Anne Britt Djuve skriver i en Fafo rapport om integrering at politiske målsetninger om integrering er etnosentriske, ved at de beskriver en minoritets tilpasning til en majoritetsbefolkning, *sett med majoritetens øyne* (1999:14). Med dette mener hun at målsetningene og vurderingen av måloppnåelse er definert av nordmenn, og dermed at det er nordmenn som bestemmer i hvor høy grad "forskjellighet" kan aksepteres hos minoritetene.

Hva som kan innlemmes i rammen av forskjellighet, er imidlertid veldig varierende. Samme krav kan av noen oppfattes som svært tolerant, samtidig som det av andre kan oppfattes som strengt og sært. Norsk lov gjelder alle som oppholder seg i Norge, uansett kulturbakgrunn. Rommet for forskjellighet hos minoritetsbefolkningen begrenses dermed først og fremst ved norsk lovverk¹². Men også ytringer og reaksjoner hos majoritetsbefolkningen kan være med på å begrense hva som aksepteres av forskjellighet og samsvarer med norske normer (Djuve, 1999). Usikkerhet om hva som kan aksepteres av forskjellighet, vil alltid ende i en diskusjon rundt hvilke og hvem sine normer som skal bestemme hvor grensen skal gå. Djuve trekker frem en multikulturalistisk innstilling som sier at så lenge innvandrerne forholder seg til vertslandets lover, er det illegitimt av majoritetsbefolkningen å legge seg opp i minoritetenes måte å leve på. Videre viser hun til Unni Wikan, som formulerer seg mer pragmatisk, i det hun sier at integrering er ”innvandreres plikt til å fungere etter grunnleggende norske verdier og lære seg norsk, samtidig som nordmenn skal rydde rom hos seg selv for innvandreres spesielle væremåter og verdier” (Djuve 1999:15-16). Hvor toleransegrensene skal trekkes, hvor mye ”rom” nordmenn skal rydde hos seg selv, løses imidlertid ikke i denne definisjonen heller.

Tordis Borchgrevink, Jon Rogstad og Grete Brochmann tar opp liknende problematikk i *Sand i maskineriet* (2002:19). De mener den norske politikken overfor innvandrere er uklar på sentrale punkter. Integrasjonspolitikken Norge benytter seg av, har som premiss at innvandrere skal kunne velge om de vil beholde sin kulturelle egenart eller ikke. Samtidig skal de likebehandles med norske borgere hvis de har bosetningstillatelse i landet. Det vil altså si at de skal ha de samme rettigheter og plikter, men de skal ikke behøve å bli norske i kulturell forstand (ibid). Skillet som oppstår her, ved at majoritetssamfunnet krever at innvandrere skal følge deres demokratiske grunnprinsipper, men ikke deres oppfatninger av livsinnhold, er komplisert. For hvor går grensen for majoritetsbefolkningens rett til å utforme

¹² Jfr. Wikans referanse til Stortingsmelding 17, om at kultur må vike for lovverk(2002:71)

samfunnet. Og hvor langt bør og kan minoritetene presses eller stimuleres til å bli konforme med norske væremåter og politiske tradisjoner?

Dersom målsettingen er at alle innvandrere skal ha lik mulighet til å delta på ulike samfunnsarenaer, uavhengig av etnisk bakgrunn, så krever det at noen sentrale verdier er felles, som for eksempel likestilling mellom mann og kvinne. Rom for kulturelt mangfold er helt nødvendig for integrering, men det er vanskelig å gi noen fasit for hvem som skal tilpasse seg hvilke verdier, og i hvor stor grad. Integreringsprosessen vil pågå kontinuerlig, og det kan vanskelig bli full enighet om hvor langt henholdsvis majoritet og minoritet bør strekke seg for å ta hensyn til hverandre.

Grunnskolen som integreringsarena

Det finnes ingen enhetlig oppfatning eller definisjon av hva integrering betyr. Like muligheter, rettigheter og plikter blir likevel ofte sett på som viktige virkemidler for å skape det som blir omtalt som integrering. I denne forståelsen blir ”integreringsgraden” gjerne målt i deltakelse for individer eller grupper; i hvor stor grad individer er deltakende i samfunnet.

Monica Lund sier i Fafo rapporten ”Kvalifisering for alle: utfordringer ved obligatorisk introduksjonsordning for nyankomne flyktninger”, at integrering kan måles på ulike vis (2003:58). Hun trekker blant annet frem fire aspekter som alle kan betegne om en person kan sies å være integrert eller ei; Punkt én er om personen har fått jobb, punkt to om den har begynt i ordinær utdanning, punkt tre om den har fått større sosialt nettverk, og punkt fire om personen har forbedret norskkunnskapene. Hvis disse punktene settes i sammenheng med grunnskolen og dens deltakere, kan man si at alle elevene i grunnskoleklassene ved introduksjonssenteret var på vei til å bli integrert både i 9. og 10. klasse. Alle ble bedre i norsk, målt etter hvor mye de kunne da de begynte i klassen, og de fleste av elevene som sluttet på skolen, gikk enten videre til annen utdanning eller til jobb. Ved jevnlig å møte opp i

klassen og samarbeide med andre elever, ble deres sosiale nettverk også utvidet.

Etter hvert som stabiliteten i hverdagen og i egen livssituasjon var oppnådd, som jeg har beskrevet at jeg så klare tendenser på i 10. klasse, ved at elever klarte å følge skolens løp, var det flere og flere av elevene som uttrykte at de følte seg mer integrert i samfunnet enn tidligere. Norsknivået hadde steget og steg kontinuerlig hos elevene ettersom hvor lenge de hadde gått på skolen. Kontakten med nordmenn økte også hos de fleste i løpet av det første året på grunnskolen. Møtene med nordmenn oppsto for eksempel ved at elever var engasjert i ulike aktiviteter eller at de jevnlig møtte folk i barnehagen til sine barn, eller i andre arenaer som for eksempel butikker, banklokale eller på posten. Gjennom deltidsjobber var det også mange som hadde opparbeidet seg et nettverk av nordmenn. Få av elevene ga imidlertid uttrykk for at de hadde norske venner. De følte ikke at de for eksempel kunne ringe sine norske bekjente for å finne på noe utenom det uplanlagte møtet de hadde på posten eller i banken. Og det var ingen, etter hva de fortalte meg, som noen gang hadde blitt kontaktet for å finne på noe heller.

I forbindelse med et hjemmebesøk med hele 9. klasse hos en av lærerne i grunnskolen, ble elevene spurt av læreren hvor mange som hadde vært i et norsk hjem. Svaret var ingen. Selv om de fleste av elevene hadde bodd nesten to år i Norge, var det ingen som hadde vært hjemme hos en nordmann. Læreren virket sjokkert over elevenes svar, og utbrøt at ”vi nordmenn må skjerpe oss”. Hun henviste til norskboka alle elevene på grunnskolen leste som heter ”Dørene åpnes”, og undret seg hvilke dører det egentlig var som ble åpnet. Husdørene til nordmenn ble i alle fall holdt stengt, sa hun, og fortsatte med å si at det tydeligvis ikke var nok å lære seg norsk og samfunnskunnskap for å bli en del av samfunnet.

Etter hva elevene fortalte meg, hadde de et større nettverk av personer i Drammen fra sin egen kultur, sitt land eller med felles språk, enn nordmenn. De fortalte at også dette nettverket hadde tatt tid å bygge opp, og at nettverket ga dem en følelse av sosial tilfredsstillelse i hverdagen. Her vil jeg igjen trekke frem Amin Maalouf, slik jeg tidligere i oppgaven gjorde det i forhold til tilhørighet (1999:104). Han skriver at hvor enn vi er i verden, så har vi behov

for å identifisere oss med andre som vi kjenner oss selv igjen i. Enten på grunn av felles sympatier, referanserammer eller språk. Det at innvandrere i Drammen, med opprinnelse fra samme land eller region opparbeidet seg et fellesskap, er dermed helt naturlig.

Måloppnåelse

En annen måte å ”måle” elevenes grad av integrering, kan man se ved å vise til introduksjonsloven og dens mål. Introduksjonsordningen har som spesifikt mål å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet (Introduksjonsloven, 2003:1). Som ett av sine delmål, skal introduksjonsordningen dekke deltakernes behov for grunnleggende kvalifisering og forberede dem til videre utdanning.

I hvilken grad elevene kan sies å ha oppnådd noen av introduksjonslovens mål for integrering, for eksempel deltakelse i utdanning eller arbeidsliv, kan ses i forhold til hva elevene gjorde etter endt grunnskole. I samtaler med elever og lærere ved introduksjonssenteret, fikk jeg en del informasjon om hvem og hvor mange av elevene som hadde kommet inn i ordinær utdanning eller i arbeid. Som nevnt i kapittel fire, gikk fem av de ti elevene som sluttet på skolen i løpet av 9. klasse og etter sommerferien, over til arbeid. To gikk over til annen utdanning, og tre sluttet av helsemessige årsaker. Jeg fikk informasjon om at noen jobbet med støtte fra Aetat, men ellers fikk jeg vite lite om elevenes eventuelle økonomiske uavhengighet. Mer interessante tall for å få noen svar på hvordan elevene klarte seg etter endt grunnskoleopplæring, fikk jeg ved å se hvor elevene som avsluttet 10. klasse endte opp etter sommeren. For å få denne informasjonen, tok jeg kontakt med introduksjonssenteret i etterkant av feltarbeidet.

Det gikk frem at de fleste elevene i 10. klasse fikk godkjente vitnemål. Bare én måtte gå året om igjen på grunn av for mye fravær. Av klassens 16 elever var det 13 som begynte i ulik videregående opplæring etter sommeren. Seks av klassens elever var deltakere på

introduksjonsprogram, og av disse var det to som begynte på yrkesfaglige linjer på videregående skole, én som begynte på allmennfaglig linje, én som begynte på videregående voksenopplæring, én som gikk over på sosialstøtte, og én som måtte ta 10. klasse om igjen. Av de resterende 10 elevene som ikke var på introduksjonsprogram, begynte syv elever på yrkesfaglig videregående skole, én på allmennfaglig linje, én på videregående voksenopplæring, og én gikk over på sosialstøtte. Det at et så høyt antall elever begynte på yrkesfaglige linjer, i forhold til på allmennfaglig linje, kan forklares med at undervisningen på yrkesfaglige linjer er mer praktisk rettet og dermed er litt lettere for fremmedspråklige elever som ofte sliter i skriftlige fag. Lærerne på grunnskolen var veldig fornøyde med de gode eksamensresultatene i 10. klasse, og for at så mange som 13 av 16 elever gikk over i videregående opplæring. Resultatet var også veldig godt i forhold til introduksjonsordningens delmål om å gå over i videre utdanning.

Introduksjonssenteret i Drammen utførte i 2005 en spørreundersøkelse for å utarbeide statistikk på hvorfor elevene som var del av introduksjonsprogram ble utskrevet. Deltakerne som deltok i undersøkelsen, var altså både fra rene norsk- og samfunnsfagkurs, språkpraksiskurs, grunnskolekurs, med mer. Av totalt 37 personer som ble utskrevet fra introduksjonsprogram i 2005, var årsakene som følger:

Utskrivningsårsaker	Antall personer	%
Arbeid	7	19,0
Aetat	4	11,0
Utdanning	8	22,0
Trygd	1	2,7
Hjemmeværende	3	8,0
Flyttet	1	2,7
Annet	3	8,0
NOP ¹³	1	2,0
Overført sosialkontoret	9	24,0
Sum	37	100 % ¹⁴

(Kilde: Introduksjonssenteret i Drammen)

Tabellen viser at det store flertall av elever som avsluttet introduksjonsprogram enten ble overført til sosialkontoret, gikk over i utdanning, eller fikk seg en jobb. Sammenlagt var det altså en høy andel av elevene som oppnådde skolens mål, å gå over i utdanning eller i yrker. Som man kan lese av tabellen, var det likevel hele 24 % av introduksjonsprogrammets deltakere som ble overført til sosialkontoret. Dette viser at introduksjonslovens mål fremdeles ikke er helt oppnådd, og at mange forbedringer med hensyn til opplæringstilbud er nødvendig i fremtiden for at alle deltakere skal få like muligheter til å delta i samfunnet.

Grunnskoledeltakerne på introduksjonsprogram, utgjorde den største delen av prosentene som gikk over i utdanning. Data jeg opparbeidet meg i løpet av feltarbeidet som i hovedsak omhandlet elever som ikke var deltakere på introduksjonsprogram, viste også at flesteparten av disse elevene, særlig etter endt 10. klasse, gikk videre i utdanning eller inn i arbeid

¹³ NOP står for norsk opplæring og praksis

¹⁴ Prosenttallene er rundet oppover

For å sette elevenes valg av utdanning og hvordan de klarte seg i et større perspektiv vil jeg her legge frem noen tall om innvandrere under utdanning i det norske samfunn.

Innvandrerbefolkningen i Norge er ingen homogen gruppe, og det er store forskjeller mellom vestlige¹⁵ og ikke-vestlige¹⁶ innvandrere i forhold til deltakelse i samfunnet. Det eneste innvandrerne har til felles er at de har foreldre som ikke er født i Norge, og det er derfor ikke interessant å snakke om deres utdanningsnivå under ett. Både landbakgrunn og alder har mye å si i forhold til utdanningsnivå, det samme har innvandringsbakgrunn. Innvandrere fra Asia og Afrika kommer dårligst ut, dersom en ser på utdanningsnivå i forhold til hvilken verdensdel de kommer fra. Halvparten av ikke-vestlige innvandrere har kommet til landet som flyktninger (SSB, 2004). Blant flyktningene er det politiske flyktninger som ofte har høy utdanning, og blant flyktninger fra land i den tredje verden er det ofte store andeler med lav utdanning eller med dårlig dokumentasjon av utdannelsen sin. Innvandrere fra Tyrkia, Somalia, Pakistan og Thailand kommer dårligst ut. Ser vi på innvandrere i alderen 30-44 år, er det særlig store andeler uten utdanning utover grunnskolen blant innvandrere fra Thailand (40%), Tyrkia (26%) og Pakistan (32%). I disse gruppene har mer enn en av tre kun grunnskoleutdanning eller ingen utdanning i det hele tatt. Blant innvandrere fra Russland, Etiopia og Iran er det derimot svært få som ikke har fullført noen utdanning, og veldig få som bare har grunnskole (4-8 %) (SSB, 2001).

Andelen av ungdom med innvandrerbakgrunn som er i videregående opplæring, har økt mye de seneste årene. I 1994 var 60 prosent av innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn i alderen 16-18 år registrert i videregående opplæring. I 2003 var andelen steget til 71 prosent (Støren, 2005). Ser man på innvandrerne som en samlet gruppe, og deres deltakelse i videregående utdanning, er nivået omtrent på høyde med gjennomsnittsnivået for hele befolkningen. I Aftenposten 29. mars 2005 står det at 25 % flere innvandrere¹⁷ tar videregående skole enn for

¹⁵ Vest-Europa, Nord-Amerika og Oseania.

¹⁶ Øst-Europa, Asia, Tyrkia, Afrika og Sør- og Mellom-Amerika

¹⁷ I denne artikkelen omfatter ikke definisjonen av innvandrer de med svensk eller dansk innvandrerbakgrunn.

fire år siden, og at det i 2004 gikk 9238 innvandrerungdom på videregående skole sammenliknet med 7422 i 2001. Lars Østby fra statistisk sentralbyrå bekrefter at utdanningshyppigheten i den videregående skolen øker, og sier at det kan ses på som integrering (Aftenposten, 2005). Han sier at innvandrerne i økende grad har blitt styrt og påvirket av de samme forholdene som påvirker andre nordmenn. Blant annet en oppfatning om at utdanning er veldig viktig for å få gode jobber. Likevel viser tallene at innvandrerungdom klarer seg langt dårligere enn gjennomsnittseleven, og at bare litt over halvparten kommer seg gjennom på tiden (ibid). Professor i pedagogikk, Thor Ola Engen sier i samme artikkel at syv av ti innvandrerungdommer i videregående skole selv har innvandret til Norge. Han mener at noe av grunnen til at innvandrerungdom gjør det dårligere i skolen kan være at foreldrenes utdanningsnivå er lavt. Foreldrene har sjeldnere videregående opplæring og kan det norske språket dårligere, og dermed blir det vanskeligere for dem å hjelpe barna sine med skolearbeidet.

Arbeidsmarkedet er sannsynligvis den viktigste arenaen for integrasjon av innvandrere. Høyere arbeidsledighetstall blant innvandrere enn i resten av befolkningen gjenspeiler at det er vanskelig for mange innvandrere å komme inn på arbeidsmarkedet. Den registrerte arbeidsledigheten blant innvandrere som en samlet gruppe gikk ned med ett prosentpoeng, fra 9,4 prosent i 4. kvartal 2004 til 8,4 prosent i 4. kvartal 2005. I befolkningen ellers gikk ledigheten ned fra 3,1 til 2,6 prosent. 14 200 innvandrere var registrert ledige, det vil si at en av fem ledige er innvandrer (SSB, 2006b). Det er imidlertid store forskjeller i arbeidsledighet mellom innvandrere fra ikke-vestlige og fra vestlige land, som det også er innad i disse gruppene. I hele befolkningen var arbeidsledigheten drøye 4 prosent siste kvartal 2004. På samme tid var arbeidsledigheten blant afrikanere i Norge 5 ganger så høy, eller over 20 prosent. For personer med asiatiske bakgrunn var arbeidsledigheten over 3 ganger så høy som i befolkningen generelt (SSB, 2005b).

Selv om tallene for integrering i arbeidsliv for enkelte grupper virker mørke, er det selv i perioder med økende arbeidsledighet et økende antall sysselsatt innvandrere. Det er om lag

150 000 innvandrere sysselsatt i Norge, og flertallet av dem er fra ikke-vestlige land (SSB, 2005b). Tidsperspektivet har vist seg å være viktig i forhold til å tilpasse seg et nytt samfunn, og det er en klar sammenheng mellom botid og økonomisk selvhjulpenhet. På 1970- og -80 tallet var flyktninger fra Vietnam relativt nyankommende, og mange av dem hadde de samme problemene på arbeidsmarkedet som for eksempel flyktninger fra Somalia har i dag. Nå har innvandrere fra Vietnam større yrkesdeltaking enn det asiatiske gjennomsnittet (ibid).

Lav inntekt kjennetegner også mange av innvandrergruppene. Familier med landbakgrunn fra Somalia og Irak skiller seg ut med lavest inntekt, men disse familiene har ofte kort botid i Norge. Yrkesinntektens andel av innvandrersfamiliers inntekt øker med botiden, i likhet med inntektsnivået (ibid).

Ulikheter mellom flyktninggruppene til tross, tallene forteller oss at tid er viktig for integrasjon. Tid viste seg også å være viktig i prosessen for å skape trygghet og stabilitet i grunnskolehverdagen, beskrevet noen avsnitt tidligere. Tall om økt sysselsetting og høyere deltakelse i utdanning blant innvandrere de senere år, kan gi oss en indikasjon på at opplæring i norsk språk og introduksjon i samfunnskunnskap styrker nyankommendes muligheter og inklusjon i norsk samfunns- og arbeidsliv.

7. Avslutning

Et hovedanliggende i denne oppgaven har vært å få kjennskap til hvordan grunnskolen, som en del av introduksjonsordningen, er et steg videre i integreringsprosessen for å komme inn i det norske samfunnet. Jeg ville også finne svar på hvilke utfordringer lærerne og elevene møter i grunnskolen og si noe om utformingen av den. Med bakgrunn i de observasjoner og analyser jeg har gjort, vil jeg nå oppsummere de klareste tendensene. Disse er mangfoldige og viser både positive og negative trekk.

Vennlighet, god stemning og positive holdninger preget grunnskolehverdagen, som viste seg å være mer krevende for enkelte elever enn for andre. En vesentlig observasjon i mitt arbeid er det høye fraværet og det faktum at mange av elevene sluttet på skolen. Men hvorfor skjedde dette? Mye tyder på at elevenes bakgrunn og livssituasjonen hadde stor betydning for hvordan hverdagen artet seg og i hvor stor grad de klarte å følge grunnskolens løp. For det første var elevene, hvorav flertallet var flyktninger, nyankomne i Norge. Dette innebar lite stabile hverdager og mye usikkerhet i forhold til å finne seg til rette og opparbeide seg et nettverk. For det andre slet en stor del av elevene med helse, i hovedsak psykisk helse, og jeg har argumentert for at grunnskolen, som er et heldags opplæringstilbud med mange tilhørende forpliktelser, kanskje ikke er så lett å følge, når grunnleggende helsebehov ikke er dekket. Vanskelig økonomisk situasjon ble også trukket frem av mange som begrunnelse for at de måtte slutte på skolen. Jobb, som ga mer inntekt enn introduksjonsstønad eller sosialstøtte, ble derfor prioritert. Jeg fant ingen klare indikasjoner på at elever som er deltakere på introduksjonsprogram hadde større motivasjon for å gå på skolen, enn de elevene som av ulike grunner ikke fikk tilbud om program. Heller ikke tydet mine funn på at elever som fikk

introduksjonsstønad møtte mer regelmessig opp på skolen eller fikk bedre resultater. De som kom på skolen gjorde dette for å lære, og fordi de hadde mulighet til det.

Lærernes posisjon var sentral på skolen. Deres evne til å skape trygghet og trivsel i klassene var viktig. Generelt var lærerne meget imøtekomende mot elevene, og strakk seg alltid så langt det var mulig innenfor reglementets grenser for å kunne hjelpe dem. Elevenes behov for en omsorgsperson, venn eller liknende, ble også langt på vei dekket av lærerens rolle. Dette førte med seg en vanskelig balansegang for lærerne mellom det å skulle følge regler, og å være romslig mot elevene. Lærernes situasjon førte også ofte til frustrasjoner, fordi de ikke visste hvordan de skulle handle. Støtte fra andre lærere, og da spesielt på grunnskoleteamet, ble av lærerne omtalt som uvurderlig. Uten det tette samholdet mellom lærerne, mente de at de ikke ville ha klart å håndtere alle utfordringer like godt.

Til tider følte lærerne at oppgaven de i hovedsak var satt til å gjøre, å undervise, ikke lot seg gjennomføre fullt ut, fordi de måtte bruke så mye tid på å fokusere på for eksempel fraværsproblemer og alt det førte med seg. De ønsket å kunne hjelpe alle, med nær sagt alt de måtte trenge hjelp til, men dette lot seg ikke alltid gjøre. Enkelte ganger følte lærerne at ansvaret ble for stort å bære alene, og de savnet bedre samarbeid med andre instanser. Samtidig visste de at deres roller, som norske representanter i møte med elevene, var utrolig viktig, og de uttrykte til stadighet at jobben ga dem mye tilbake, og at de følte seg verdsatt av elevene.

Lærernes rolle gjorde at regler og lovverk, som i utgangspunktet kunne virke strengt i møte med elevene, ble myket opp og anvendt med omtanke for elevenes situasjon. Uten lærerne, ville kanskje enda flere elever ha falt fra eller mistet motivasjonen for å gå på skolen. En slik virkelighet ville resultert i et mørkere bilde for hva introduksjonsloven, og også grunnskolen hadde satt seg som mål; å styrke nyankomnes deltakelse i arbeids- og samfunnsliv gjennom å gi grunnleggende opplæring i norsk og samfunnsfag.

I oppgaven har jeg påpekt at prosessen for å danne samhold, gode læringsvaner og stabilitet i

klassen tok tid. Det var klare forskjeller mellom 9. og 10. klasse i forhold til fravær og frafall. Positiv stemning var imidlertid fremtredende i begge klassene. Etter at roen hadde senket seg i klassen, og elevenes liv begynte å bli mer stabile, viste elevenes mestring av skolehverdagen tydelige fremskritt. De elevene som hadde nok ressurser, både økonomisk og sosialt, klarte dermed å fullføre grunnskolen.

Samholdet og stabiliteten som oppsto i grunnskoleklassene, dannet en trygghet for elevene, og jeg har i oppgaven argumentert for at trygghet er viktig for å kunne integreres.

Integreringsprosessen er langvarig, og kanskje stopper den aldri. Grunnskolen var for de fleste av elevene det første steget på vei mot integrering. Gjennom å delta på grunnskolen på introduksjonscenteret fikk elevene bygget opp både sin sosiale kompetanse, sin faglige kompetanse, språkferdigheter, og de fikk en økt trygghets- og tilhørighetsfølelse. Alt dette var med på å forsterke elevenes muligheter til videre integrering i samfunnet.

Videre betraktninger

Hadde feltarbeidet mitt blitt utført i dag, eller ved et annet introduksjonscenter, ville resultatene jeg har kommet fram til sikkert sett annerledes ut. I og med at introduksjonsordningen og implementeringen av den er såpass ny i Norge, er nok også mange av problemene jeg har pekt på i oppgaven ”startvansker” som vil jevne seg ut etter hvert. Tross dette, mener jeg at det er noen klare forbedringer som kan gjøres, som også flere av lærerne påpekte underveis i feltarbeidet.

Lærerne uttrykte at det store fokuset på lovverk og annet reglement i hverdagen burde bli mindre. Jeg observerte flere situasjoner der lærerne var glade for å kunne støtte seg til noen regler, men den høye graden av fokus på disse reglene var det mange som klaget på. De uttrykte at de lengtet tilbake til den tiden skolen ikke hadde så mye lovverk å forholde seg til. Hovedvekt på norskundervisningen og gode opplæringstilbud til elevene, med fokus i det

små, på grasrota, framfor på store visjoner og mål var ønskelig.

For elevenes del mener jeg det er behov for et mer helhetlig tilbud, der for eksempel deres helse- og familiesituasjon blir tatt i betraktning og eventuelt ivaretatt av andre instanser. Et slikt tilbud ville også ha lettet mye av ansvaret som lå på lærerne, og dermed gitt dem større mulighet til å fokusere 100 % på selve undervisningen. Introduksjonsordningen er ment å favne alle nyankomne innvandrere som har behov for kvalifisering. Innvandrerne er en mangfoldig gruppe, og mer individuelt tilrettelagte program, framfor å måtte ”presse alle gjennom samme løp”, som en lærer uttrykte det, ville vært ønskelig. Oppgaven min har vist at slik ordningen er nå, er det ikke en ordning som passer for alle. Mange faller fra fordi løpet blir for tøft. Og burde det ikke egentlig være disse elevene, de som sliter med å finne seg til rette, som favnes av introduksjonsordningen? Samtidig er det viktig å huske på at introduksjonsordningen har ført til store forbedringer innen opplæring for innvandrere, og at det er mange av dets deltakere som klarer seg veldig bra. Resultater etter 10. klasse i grunnskolen viste seg for eksempel å være meget gode, tross vanskelighetene på veien dit.

Innvandrere er trolig den mest sammensatte gruppen i befolkningen, og prosessen med å integreres i samfunnet tar lengre tid for noen personer enn for andre. Stabiliteten, tryggheten og den gode stemningen som elevene opplevde i grunnskoleklassene, mener jeg er med på å danne et godt grunnlag for videre integrering i samfunnet.

Litteraturliste

Aftenposten (2005): Nikolaisen, Per- Ivar. 29.mars

Aftenposten (2006): Kaldheim, Osmund. 8.mai

Aschehoug & Gyldendals (1992): *Store norske leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget

Belmonte, Thomas (1989): "Fieldwork in Naples". I T. Belmonte: *The Broken Fountain*. New York: Columbia University Press

Briggs, Jean (1970): "Kapluna Daughter". I Peggy Golde (red.): *Women in the Field: Anthropological Experiences*. Aldine Publishing Company

Brochmann, Grete (2003): "I globaliseringens tid 1940-2000". I Knut Kjeldstadli (red.): *Norsk innvandringshistorie. Bind 3*. Oslo: Pax Forlag

Brochmann, Grete, Borchgrevink, Tordis, og Rogstad, Jon (2002): *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Gyldendal Norsk Forlag

Djuve, Anne Britt (1999): *Integrering. Etniske minoriteter og de nordiske velferdsstatene*.
Forskningstiftelsen Fafo

Djuve, Anne Britt og Friberg, Jon Horgen (2004): *Innvandring og det flerkulturelle samfunn*.
Fafo-notat

Ellen, Roy (1983): "Preparation for fieldwork". I Roy Ellen (red.): *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct*. London. Academic Press

Eriksen, Thomas Hylland (2001): *Små steder, store spørsmål. Innføring i sosialantropologi*.
Oslo, Universitetsforlaget

- Eriksen, Thomas Hylland og Nielsen, Finn Sivert (2002): *Til verdens ende og tilbake. Antropologiens historie*. Fagbokforlaget
- Frøystad, Kathinka (2003). "Forestillingen om det "ordentlige" feltarbeid og dets umulighet i Norge". I M. Rugkåsa og K.T. Thorsen (red.): *Nære steder nye rom: Utfordringer i antropologiske studier i Norge*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Goffman, Erving (1992): *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag
- Grossmann, Gabriella (2006): *Introduksjonsordningen, en ordning for alle? Helse og gråsoneproblematikk*. Masteroppgave, Sosialantropologisk institutt. Universitetet i Oslo
- Gullestad, Marianne (2002): *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget
- Hansen, Mariann Botten (2004): "Vi er jo alle damer". *Et studie av norsk kurs for innvandrerkvinner i Oslo. Om utfordringer, dilemmaer og mestringsstrategier i norsk integrering*. Hovedfagsavhandling, Sosialantropologisk institutt. Universitetet i Oslo
- Holy, Ladislav og Stuchlik, Milan (1983): *Actions, Norms and Representations. Foundations of Anthropological Inquiry*. Cambridge University Press
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1999): *Grunnskoleopplæring for voksne. Veiledning tilpasset L97 og L97S*. Nasjonale læremiddelsenter
- Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (Introduksjonsloven). 4.juli 2003 nr. 80. Cappelen akademiske forlag. Lovdata
- Lund, Monica (2003): "Kvalifisering for alle: utfordringer ved obligatorisk introduksjonsordning for nyankomne flyktninger". Fafo, Oslo
- Maalouf, Amin (1999): *Identitet som dreper*. Pax Forlag
- NOU, Norges offentlige utredninger 2001: 20, Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere.(Introduksjonsloven)

- Ot.prp.nr.28, 2002-2003. Om lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (Introduksjonsloven). Kommunal- og regionaldepartement
- Stortingsmelding nr. 39 (1973-74) *Om innvandringspolitikken*. Kommunal- og regionaldepartementet
- Stortingsmelding nr. 39 (1987-88) *Om innvandringspolitikken*. Kommunal- og regionaldepartementet
- Stortingsmelding nr. 17 (1996-97) *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. Kommunal- og arbeidsdepartementet
- Stortingsmelding nr.17 (2000-2001) *Asyl- og flyktningpolitikken i Noreg*. Kommunal- og regionaldepartementet
- Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Kommunal- og regionaldepartementet
- Støren, Liv Anne (2005): *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning*. Arbeidsnotat 34/2005. Oslo: Nifu Step, studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Tjelmeland, Hallvard (2003): ” I globaliseringens tid 1940-2000”. I Knut Kjeldstadli (red.): *Norsk innvandringshistorie. Bind 3*. Oslo: Pax Forlag
- Utlendingsdirektoratet (2003): *Håndbok. En veileder i arbeidet med flyktninger, asylsøkere og innvandrere*. Utlendingsdirektoratet, integreringsavdelingen
- Vike, Halvard (2002): “Culminations of complexity. Cultural dynamics in Norwegian local Government”. *Anthropological Theory. Vol 2(1): 57-75*
- Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord. Seek A/S
- Wikan, Unni (2002): *Generous Betrayal: Politics of Culture in the New Europe*. University of Chicago Press

Nettpublikasjoner

Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2006:

<http://odin.dep.no/aid/norsk/tema/integrering/016101-990011/dok-bn.html>

Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2006a: <http://odin.dep.no/aid/norsk/tema/sats/bn.html>

Drammen kommune, 2004: <http://www.drammen.kommune.no>

IMDi, 2006: http://www.imdi.no/templates/CommonPage____4703.aspx

SSB, 2001: <http://www.ssb.no/emner/04/01/utinnav/>

SSB, 2004: http://www.ssb.no/emner/00/02/notat_200466/notat_200466.pdf

SSB, 2005: <http://www.ssb.no/emner/00/00/10/innvandring/>

SSB, 2005a: <http://www.ssb.no/emner/03/04/30/soshjelpk/tab-2005-09-08-09.html>

SSB, 2005b: <http://www.ssb.no/magasinet/blandet/art-2005-02-07-01.html>

SSB, 2006: <http://statbank.ssb.no/statistikbanken/>

SSB, 2006a: <http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/>

SSB, 2006b: <http://www.ssb.no/emner/06/03/innvarbl/>

UDI, 2003: <http://www.udi.no/templates/Page.aspx?id=3396>.

UDI, 2003a: <http://www.udi.no/templates/Page.aspx?id=2966>