

MASTEROPPGAVE

Hvordan kan vi forstå atferdsvansker blant ungdommer med minoritetsbakgrunn?

Ahmed Haruun Ali

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2017



Forord

Min undersøkelse har på mange måter vært en lærerik og berikende opplevelse for meg. Jeg hadde liten kunnskap om problemstillingen, men jeg hadde en del meninger om det utfra egne erfaringer og praksis. Denne undersøkelsen har gitt meg mye kunnskap og nye utfordringer. Jeg har fått god innsikt gjennom undersøkelsen, og en verdifull kunnskap av informantene, inkludert en forståelse av hvordan det er å leve mellom to kulturer. Jeg ser nå hvordan atferdsvansker blant noen minoritetsbarn og unge sannsynligvis kan henge sammen med motstridende sosialiseringprosesser, streng barneoppdragelse og identitetsforvirring. Dette studiet har satt i gang tankeprosesser om min egen sosialisering, oppdragelse og min egen samfunnsskapte virkelighet.

Jeg vil nevne at myter og fordommer spiller en avgjørende rolle i vår holdning overfor barn og unge med minoritetsbakgrunn. Jeg hadde selv fordommer overfor dem jeg skulle intervju. Jeg trodde ikke de ville være åpne overfor de spørsmålene jeg stilte, og jeg forventet at de ville være tilbakeholdne med sine svar. Det har vært spennende å snakke med dem om utfordringer de møter både i familien og i møte med omgivelsene.

Jeg har flere å takke for god hjelp til oppgaven. Først vil jeg takke Rune Andreassen, fagkoordinator for masterstudiet i spesialpedagogikk ved høyskolen i Østfold, som har gitt meg mulighet til å fullføre studiet mitt. En stor takk må også rettes til min veileder Dag Sørmo, førstelektor i pedagogikk ved samme høyskole, som har gitt råd, innspill og konstruktive kommentarer. Under skriveprosessene har veiledningen vært sentral, både i forhold til problemstilling, utforming av oppgavens tema, og bruk av teori. Tilbakemeldinger og samtaler med veileder har vært en stor del av min faglige utvikling. I tillegg vil jeg takke både Tor Sundheim og Tone Larssen for å ha gått gjennom masteroppgaven min og jobbet med korrekturlesing.

Tilslutt vil jeg takke dem som står meg nærmest, min kone Najwa Adam og mine tre flotte barn Marwa, Munzier og Fares, som har vist meg forståelse og tålmodighet slik at jeg kunne gjennomføre masteroppgaven min. Det har vært ganske utfordrende å bruke mye tid på skrivingen og mindre tid på aktiviteter sammen med familien min.

Halden, mai 2017

Ahmed Haruun Ali

Innhold

Forord	2
Norsk sammendrag	6
Engelsk sammendrag (Abstract)	8
Kapittel 1: Innledning	10
1.1 Min forforståelse, bakgrunn for valg av oppgaven og oppgavens formål	10
1.2 Oppbygging av oppgaven	11
1.3 Problemstilling og avgrensning	12
1.4 Definisjon av begreper og begrepsavklaring	12
1.4.1 Hva er atferdsvansker?.....	13
1.5 Ulike former for atferdsvansker	15
1.5.1 Eksternalisert atferd	15
1.5.2 Internalisert atferd.....	15
1.6 Hvordan oppstår atferdsvansker?.....	16
1.6.1 Risikofaktorer knyttet til barnet selv.....	16
1.6.2 Risikofaktorer knyttet til familie	18
1.6.3 Risikofaktorer knyttet til oppvekstmiljøet og samfunnsmessige forhold.....	18
1.6.4 Risikofaktorer knyttet til det å være et minoritetsbarn.....	18
1.7 Hvem er barn og unge med minoritetsbakgrunn, og hvorfor migrerer de til Norge?	19
1.8 Hva finnes av forskning som omhandler atferdsvansker hos minoritetsbarn?	22
Kapittel 2: Teoretiske perspektiver	24
2.1 Sosialiseringsteori	25
2.1.1 Primærsosialisering	25
2.1.2 Sekundær sosialisering.....	26
2.2 Utfordringer knyttet til sosialisering hos barn og unge med minoritetsbakgrunn	27
2.3 Oppdragelse	28
2.3.1 Individualistisk menneskesyn på oppdragelse.....	30

2.3.2 Kollektivistisk menneskesyn på barneoppdragelse	31
2.4 Identitet	34
2.4.1. Ren identitet (den etniske typen).....	35
2.4.2. Bindestreksidentitet (integreringstypen)	36
2.4.3. Kreolsk identitet (den diffuse typen).....	36
2.4.4 Nasjonal identitet.....	36
Kapittel 3: Metode.....	38
3.1 Valg av metode	38
3.2 Vitenskapsteori	39
3.3 Fortolkende fenomenologisk analyse	40
3.4 Gjennomføring av intervjuene	40
3.5 Undersøkelsens validitet og reliabilitet.....	42
3.6 Fordeler og ulemper ved kvalitative forskningsdesign.....	43
3.7 Forskningsetiske overveielser	44
Kapittel 4: Analyse og resultater	45
4.1 Kulturforståelse.....	45
4.2 Konfliktforståelse.....	46
4.3 Oppdragelse	47
4.4 Identitet	48
4.5 Venner.....	48
4.6 Holdninger i samfunnet	49
Kapittel 5: Diskusjon.....	51
5.1 Kulturforståelse.....	51
5.2 Konfliktforståelse.....	51
5.3 Oppdragelse	53
5.4 Identitet	56
5.5 Venner.....	57
5.6 Holdninger i samfunnet	57

5.7 En punktvis fremstilling av resultatene og diskusjonen	58
Kapittel 6: Betydningen av min undersøkelse for den norske skolen	60
6.1 Forskjeller i kulturelle verdier kan gjøre læring vanskelig	61
6.2 Vansker knyttet til å lære norsk kan gjøre læring vanskelig.....	62
6.3 Mangelfull sosial kompetanse og norsk kulturkompetanse kan gjøre læring vanskelig	65
Kapittel 7: Oppsummering og konklusjon.....	67
Referanser:.....	68
Vedlegg	73
Vedlegg 1: Informasjonsskriv om undersøkelsen.....	73
Vedlegg 2: NSD-brev	75
Vedlegg 3: Intervjuguide	78
Vedlegg 4: Skjema for samtykke.....	80
Vedlegg 5: Dikt av Yahya Hassan: «Barndom»	81

Norsk sammendrag

Formålet med min undersøkelse har vært å få en forståelse for atferdsvansker hos ungdommer i et minoritetsperspektiv og å øke en flerkulturell forståelse i det offentlige apparatet i arbeid med barn, unge og familier med minoritetsbakgrunn. For å forstå denne problematikken bedre tok jeg utgangspunkt i teoretiske perspektiver som er knyttet til sosialisering, oppdragelse og identitet, som ville gi meg et bedre grunnlag for å svare på problemstillingen.

Problemstillingen er formulert slik: ”Hvordan kan vi forstå atferdsvansker blant ungdommer med minoritetsbakgrunn?”

Oppgavens problemstilling er belyst gjennom teoretiske perspektiver, analyse og resultater som danner grunnlaget for diskusjon i oppgaven. Ved å bruke semi-strukturert intervjuer har jeg forsøkt å få en forståelse av atferdsvansker blant ungdommer med minoritetsbakgrunn. Tre ungdommer deltok, og dataene er analysert ved å bruke fenomenologisk fortolkende analyse. I denne tilnærmingen har jeg sett på ungdommer med minoritetsbakgrunn og deres utfordringer i kontakt med omgivelsene.

Resultater

Fordi det bare er tre informanter i undersøkelsen, kan resultatene ikke generaliseres til alle barn og unge med minoritetsbakgrunn, og de må derfor tolkes med forsiktighet. De viktigste resultatene er som følger:

Når det gjelder sosialisering og oppdragelse, viser studien at mine informanter

1. hadde opplevd belastninger i familien knyttet til motstridende krav til norske kulturelle verdier.
2. hadde opplevd høy grad av kontroll og grensesetting i familien.
3. hadde opplevd streng oppdragelse og vold i familien.

Når det gjelder identitet og holdninger i samfunnet, viser studien at mine informanter

4. hadde opplevd store belastninger i omgivelsene, i form av misforståelser o.l.
5. hadde opplevd diskriminering på grunn av sin kulturelle bakgrunn.

Avslutningsvis i oppgaven har jeg skrevet om betydningen av min undersøkelse for den norske skolen. Jeg har da fokusert på følgende temaer:

1. Forskjeller i kulturelle verdier kan gjøre læring vanskelig
2. Vansker knyttet til å lære norsk språk kan gjøre læring vanskelig
3. Mangelfull sosialkompetanse og norsk kulturkompetanse kan gjøre læring vanskelig

En viktig intensjon med min undersøkelse er at den kan bidra til en bedre innsats fra det norske samfunnet og ikke minst fra lærere til tospråklige barn og unge.

Stikkord: Atferdsvansker, barn og unge med minoritetsbakgrunn, og sekundær- og primærsosialisering. Individualistisk versus kollektivistisk menneskesyn på oppdragelse, og identitet.

Engelsk sammendrag (Abstract)

The purpose of my research has been to obtain an understanding for behavioral difficulties in youth in a minority perspective, and to increase multicultural understanding in the governmental apparatus which deals with children, youth and families of minority backgrounds. To understand this problem better, my research is based on theoretical perspectives which are connected to socializing, upbringing and identity, which would give me a better platform for answer the thesis problem.

The thesis problem is formulated as follows: "How can we understand behavioral difficulties among youths with minority backgrounds?"

The thesis problem is highlighted through theoretical perspectives, analysis and results that make up the foundation for discussion in the thesis. By using semi-structured interviews, I have tried to gain an understanding of the behavioral difficulties among youths with minority background. Three teenagers participated in the interviews, and the data was analyzed using phenomenological interpretative analysis. In this approach, I have looked at young people with minority backgrounds and their challenges in contact with the environment.

Results

Because there were only three informants in the study, the results cannot be generalized to all children and youth with minority backgrounds, and they must therefore be interpreted with caution. The most important results are as follows:

When it comes to socialization and upbringing, the study shows that my informants:

1. had experienced strains in their family related to the conflicting demands of Norwegian cultural values.
2. had experienced high degree of control and set boundaries in their family.
3. had experiences a strict upbringing and violence in their family.

When it comes to identity and attitudes in society, the study shows that my informants:

4. had experienced big hardships in their environments, in form of misunderstandings and etcetera
5. had experienced discrimination because of their cultural background.

To conclude, I have ended my thesis with what meaning my study will have for the Norwegian school system. I have focused on the following themes:

1. Differences in cultural values can make learning difficult
2. Difficulties linked to learning the Norwegian language can make learning difficult
3. Lack of social competency and Norwegian cultural understanding can make learning difficult

An important intention with my study is that it can contribute to a better effort from the Norwegian society, especially among teachers who teach bilingual children and youth.

Keywords: Behavioral difficulties, children and youth with minority backgrounds, secondary and primary socialization, Individualistic versus collective view on upbringing and identity.

Kapittel 1: Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere min forforståelse, bakgrunn for oppgaven og oppgavens formål, oppbygging av oppgaven samt problemstilling og avgrensning. Samtidig vil jeg redegjøre for begreper innen atferdsvansker, minoritetsbarn og unge, og migrasjon.

1.1 Min forforståelse, bakgrunn for valg av oppgaven og oppgavens formål

Min forforståelse er basert på mine erfaringer ved å jobbe som miljøarbeider og miljøterapeut ved forskjellige offentlige og private barneverninstitusjoner over en tiårsperiode. For tiden jobber jeg som miljøterapeut på divisjon psykiske helsevern ved en barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk i Sør-Norge. Gjennom mitt arbeid kommer jeg ofte i kontakt med ungdommer som har minoritetsbakgrunn og atferdsvansker. Min begrunnelse for valg av oppgave kan oppsummeres i to punkter:

For det første: Minoritetsbarn og unge er ofte omdiskutert. De er synlige både i media og norsk forskning (Befring og Tangen, 2012:266). Begge steder oppfattes disse ungdommenes sosialisering og integrering i samfunnet som problemfylt (ibid). Minoritetsbarn og unge lever i to verdener (Befring og Tangen 2012; Sand 1997), og det kan gjøre livet vanskelig for dem. De kan leve nesten to helt forskjellige liv - ett hjemme og ett ute. Dette kan by på store utfordringer.

Hundeide (2003) sier at barn og unge med minoritetsbakgrunn blir påvirket både hjemme og i samfunnet til å overta to sett normer og verdier. Dette gjør at de kan komme i konflikt med seg selv, familie og samfunnet. Dette kan skyldes at de i sin primærsosialisering har en følelsesmessig tilknytning til sin familie og at de derfor er mottakelige for familiens kulturarv (Brenna, 2005).

For det andre: Jeg har selv minoritetsbakgrunn, og jeg har fulgt opp noen ungdommer med minoritetsbakgrunn med atferdsvansker over en lengre periode. Av den grunn har jeg mest erfaring med denne gruppen, og det er også blitt mitt interessefelt. I forlengelsen av dette tror jeg at mange av de årsaksforklaringene på atferdsvansker som vi finner hos barn og unge med minoritetsbakgrunn, kan være de samme årsaksforklaringene som hos etnisk norske barn og unge.

Gjennom mitt arbeid, mine erfaringer og ut fra forskning på feltet, vil jeg tro at de spesielle forholdene som ligger til grunn når atferdsvansker utløses blant ungdommer med

minoritetsbakgrunn for eksempel kan ha bakgrunn i at primærsosialiseringen i hjemmet står i kontrast til sekundærsosialiseringen utenfor hjemmet. Jeg vil også tro hvis minoritetsforeldrene er meget autoritære, vil pendling mellom to kulturer og identitetsutvikling være problematisk (verken -eller identitet). Jeg tror at dette kan være risikofaktorer som kan utløse atferdsvansker hos noen barn og unge med minoritetsbakgrunn. Dette kan også skape konflikt innad i familien og mellom familiemedlemmer og storsamfunnet (Hundeide, 2003). Mer om dette finnes i kapittel 2.

Med dette som utgangspunkt er formålet med undersøkelsen å få en bedre forståelse for atferdsvansker blant barn og unge i et minoritetsperspektiv, samt å øke en flerkulturell forståelse i det offentlige apparatet i arbeid med barn, unge og familier med minoritetsbakgrunn. Jeg tror at det offentlige har for liten kunnskap om hvordan det er å vokse opp med to kulturer i Norge, og hvilke utfordringer minoritetsungdom kan stå overfor. Jeg tror at også at det i Norge utdannes flere spesialpedagoger som har flerkulturell kompetanse. Jeg tror at en kompetent spesialpedagog vil ha kunnskap for å skjønne hvorfor etniske barn kan oppføres seg "annerledes". Spesialpedagoger og andre lærere har en viktig rolle som voktere på vegne av mennesker som er utsatt for marginalisering eller utestenging (Befring og Tangen, 2012). Lærere må være kreative for at alle elever skal kunne oppnå deltakelse og aksept for menneskelig mangfold (Støfring, 2003). Dette betyr for meg at en av de viktigste jobbene for lærere er å integrere, skape deltagelse og forståelse, samt legge til rette for at barn og unge med ulike behov, bakgrunn og utfordringer skal kunne leve et tilnærmet normalt liv på alle plan i samfunnet (Befring og Tangen, 2012).

1.2 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i sju kapitler:

I kapittel 1 redegjør jeg for begreper og begrepsavklaringer innen atferdsproblematikk, barn og unge med minoritetsbakgrunn, samt migrasjon. I tillegg til dette skriver jeg litt om hva finnes av forskning som omhandler atferdsvansker hos ungdom med minoritetsbakgrunn.

Kapittel 2 inneholder oppgavens teoridel. I denne delen redegjør jeg for teori knyttet opp mot sosialisering, oppdragelse og identitetsutvikling, og forhold som kan sies å ha negativ utfall for målgruppen.

I kapittel 3 redegjør jeg for valg av metode for å samle inn data og analyseres. Deretter redegjør jeg for fortolkende fenomenologisk analyse, samt forhold knyttet opp mot gjennomføring av intervjuene, undersøkelsens validitet og reliabilitet, fordeler og ulemper ved forskningsdesignet og forskningsetiske overveielser.

I kapittel 4 presenterer jeg noen av funnene jeg har innhentet gjennom intervjuene av ungdommer med minoritetsbakgrunn.

I kapittel 5 drøfter jeg sentrale forskningsfunn.

Kapittel 6 omhandler betydningen av denne undersøkelsen for den norske skolen og tiltak.

Kapittel 7 består av en oppsummering av undersøkelsen og konklusjon, i tillegg til noen avsluttende kommentarer.

1.3 Problemstilling og avgrensning

Som et avgrenset tema innenfor spesialpedagogikk; har jeg valgt å skrive om hvordan vi kan forstå atferdsvansker blant ungdommer med minoritetsbakgrunn. Det har vært viktig for meg; i valg av problemstilling; å skrive om et tema som jeg har interesse av. Jeg ville finne et tema som jeg kunne tenke meg å jobbe mer med; som jeg syntes virket spennende, og som fenet meg. Jeg ønsket også å øke min kunnskap og forståelse av atferdsproblemer hos barn og unge med minoritetsbakgrunn. Jeg har derfor valgt problemstilling som følger:

Hvordan kan vi forstå atferdsvansker blant ungdommer med minoritetsbakgrunn?

For å finne svar på problemstilling og for å avgrense feltet har jeg tatt utgangspunkt i min forforståelse som jeg beskrevet i punkt 1.1. Derfor har jeg fokusert på følgende tema: kulturforståelse, konfliktforståelse, oppdragelse, identitet, venner og holdninger i samfunnet.

1.4 Definisjon av begreper og begrepsavklaring

I dette kapitlet skal jeg se på hva som menes med atferdsvansker, og belyse det som kjennetegner barn og unge med en slik atferd. Jeg vil videre se på hvordan atferdsvansker kan være en direkte følge av risikofaktorer knyttet både til barnet, familie, miljø- og samfunnsmessige forhold, og til det å være barn og unge minoritetsbakgrunn.

1.4.1 Hva er atferdsvansker?

Begrepet atferdsvansker er omfattende. Dette gjør det vanskelig å gi klare definisjoner på hva som er ønskelig atferd, eller hva som er normal kontra avvikende atferd.

Det som for eksempel er normalt i en ikke-vestlig familie, er ikke nødvendigvis normalt i en norsk familie (Brenna, 2005). I min egen kultur; som bygger på det kollektivistiske synet; er det normalt med arrangert ekteskap, men ikke i en norsk kontekst. Det er også vanlig å bruke fysisk avstraffelse av barn i oppdragelsesøyemed, men i Norge er dette forbudt, inkludert også den mildere formen: ”klaps” (Barneloven, 1981: § 30).

For at en handling, en egenskap og dermed en person skal bli definert som avvikende, annerledes eller ikke normal, trenger vi noen forestillinger om hva som er normalt.

Tradisjonelt har avviksbestemmelsene vært foretatt for dimensjonene moralske, medisinske og statistiske normalitetsbestemmelser (Lauvdal og Winger 1989; Holst 1978 referert i Iglum 2004).

Den moralske dimensjonen forutsetter at det finnes visse felles verdier og normer i et samfunn som sier noe om hva som er rett og galt. Det må eksistere enighet om at det er disse som gjelder. De formelle normene ligger nedfelt i lover og reglement, mens de uformelle lovene og normene ligger mer implisitt i kulturen. ”Normalitet er å beherske kommunikasjonskodene i en gitt kultur” (Lauvdal og Winger, 1989). Skole og foreldre har tradisjonelt vært moralske autoriteter. Eksempler på utfordringer knyttet til den moralske dimensjonen, kan være vaner, holdninger, normer, kulturelle verdier, regler for rett og galt, samt religion.

I den medisinske normalitetsbestemmelsen ligger normalitetsbegrepet i spenningsfeltet mellom det som oppfattes som sunt og det som oppfattes som sykt. Det medisinske området ble etter hvert utvidet til også å gjelde det psykiske, og dette førte til at medisinen fikk en sentral rolle i forbindelse med atferd. Avvikende atferd ble sett på som et symptom på sykdom (Lauvdal og Winger, 1989). En slik normaliseringsbestemmelse har blitt betraktet som verdinøytral, fordi den skal bygge på vitenskapelig funderte kriterier for hva som er sykdom og hva som ikke er det. Men også disse kriteriene kan være diffuse. Mange vil befinne seg i grenseland til det avvikende, når WHO sin definisjon av helsebegrepet er ”en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velbefinnende, og ikke bare fravær av sykdom og skrøpeligheit” (Verdens helseorganisasjon, 2014).

En annen normalitetsbestemmelse som går for å være objektiv og verdinøytral, er den statistiske normalitetsbestemmelsen. Her defineres noe som avvikende når det skiller seg alt for mye ut fra gjennomsnittet. For eksempel normale ferdigheter i en befolkningsgruppe når det gjelder IQ, lese og skrivevansker, samt matematikkvansker. Denne normalitetsbestemmelsen er grei, men den unngår alle verdispørsmål som kan dukke opp når man diskuterer avvik.

Hvem har definisjonsmakt for hva som er normalt og avvikende i det norske samfunnet? I mindre grupper: fellesskapet eller lederen. I samfunnet generelt er det en del yrkesgrupper som er tildelt mandat som fagkyndige, som f. eks politi og dommere. Andre har hjelperstatus, som psykologer, lærere, sosionomer og leger (Befring og Tangen, 2012; Lauvdal og Winger, 1986). Sistnevnte yrkesgrupper har også definisjonsmakt på sine områder. Videre har kommersielle krefter og medier stor makt. Sist, men ikke minst, har vi alle ”definisjonsmakt” på hva vi selv anser som normalt, avvikende og atferdsvansker.

Ulik bruk av begrepet atferdsvansker flyter ofte i hverandre. Det finnes ikke noe enkelt svar på begrepet atferdsvansker. I spesialpedagogisk sammenheng benyttes begreper som ”psykososiale relasjonsvansker, atferdsregler, tilpasningsproblemer, hyperaktivitet, innad -og utadvendt atferd, impulsstyrte eller engstelig barn, utfordrende, ensomme, forsømte eller sårbare barn og unge” (Befring og Tangen, 2012:448).

Ogden referert i Nordahl (2011:31) bruker begrepet atferdsproblem slik:

Atferdsproblem dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn, og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at det forstyrrer og hemmer barnets egen læring og utvikling, forstyrrer eller skaper problemer for andre (det kan være voksne eller barn) og/eller forstyrrer eller hemmer positiv sosiale samhandling mellom barn og voksne.

I skolesammenheng bruker Ogden (2009:18) begrepet atferdsproblem slik: ”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positive samhandling med andre”.

Etter barnevernloven (1992) §4-24 og §4-26 brukes betegnelsen «alvorlig atferdsforstyrrelse» om barn og unge som blir tvangsplassert på grunn av alvorlig eller gjentatt kriminalitet, og/eller vedvarende bruk av rusmidler og/eller prostitusjon, og/eller vagabondering over tid.

I psykiatrisk sammenheng benyttes andre begreper for å definere atferdsproblemer eller sosiale og emosjonelle vansker. Der bruker man diagnostiske termer og standardiserte kriterier utviklet på et klinisk og forskningsmessig grunnlag. Man opererer med diagnostiske termer som Conduct Disorder (CD, alvorlige atferdsforstyrrelse), Oppositional Defiant Disorder (ODD, opposisjonell atferdsforstyrrelse) og Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) (Nordahl, 2011).

I oppgaven bruker jeg begreper som utfordrende atferd, atferdsvansker, avvikende atferd og problematferd, det vil si at begrepene blir brukt noe om hverandre. Uansett begrepsbruk, handler dette om barn og unge som viser store vansker med å finne seg til rette i skolen og samfunnet. Dette handler både om dem som er hyperaktive, kommer i konflikt med omgivelsene, og dem som trekker seg inn i seg selv og blir sosialt isolert.

1.5 Ulike former for atferdsvansker

Den vanligste måten å differensiere mellom ulike former for atferdsvansker på, er å skille mellom eksternalisert og internalisert atferd (Befring og Tangen, 2012; Nordahl, 2011; Javo 2010).

1.5.1 Eksternalisert atferd

Eksternalisert atferd kjennetegnes ved at barn og unge er hyperaktive, har impulsatferd, manglende sosial involvering og ofte på en negativ måte, enkelte ganger aggressiv og voldelig atferd (Befring og Tangen, 2012). Forklaringen handler om at barn og unge med eksternalisert atferd sliter med sosialt samspill med andre. Årsaken kan være at de havner i konflikt med omgivelsene og ikke forstår kodene og reglene i samspill og lek med jevnaldrende. Dette kan føre til at de blir alene, triste og ofte aggressive fordi de blir avvist av jevnaldrende (Nordahl 2011).

1.5.2 Internalisert atferd

I motsetning til eksternalisert atferd vil oppførselen til de internalisert atferd ofte være atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv (Lund, 2012), hvor barn fremstår som forsiktig, stille, sosialt isolerte og engstelige (Befring og Tangen, 2012). Dette er ofte en gruppe barn og unge som blir oversett av omgivelsene (Lund, 2012). Lund (2004:9) beskriver i sin bok "Hun sitter jo bare der" disse barna på følgende måte:

Vi ser dem i skolegården. De står for seg selv, kanskje later de som de er opptatt av noe. Ser ned, tar ikke initiativ, selv når noen kommer bort og prøver å få kontakt. Det kan hende de har fått sin egen plass i skolegården der de har oversikt over det som skjer, skaper seg en viss form for trygghet - men er ikke inkludert i lek eller andre gruppeaktiviteter.

1.6 Hvordan oppstår atferdsvansker?

Der finnes flere risikofaktorer for utvikling av atferdsvansker, og jeg har, for å begrense oppgavens omfang, valgt å bare fokusere på noen. Risikofaktorer dreier seg om forhold eller hendelser som forekommer før barnet eller ungdommen har utviklet atferdsproblemer, og som er påvist å predikere utvikling av negativ atferd (Nordahl, 2011). En forklaring på dette kan være at for å utvikle atferdsvansker ligger det risikofaktorer både som trekk i barnet selv, forhold knyttet til barnets familie og oppvekstmiljø, og samfunnsmessige forhold rundt barn og unge, som spiller inn og bidrar på en sån måte at barn og unge settes i fare for å utvikle atferdsvansker (Nordahl, 2011; Ogden, 1998; Javo, 2010).

Å være et barn med minoritetsbakgrunn som lever under motstridende sosialiseringprosesser og kulturelle verdier kan også være risikofaktor for utvikling av atferdsvansker (Hundeide, 2003; Javo, 2010). Nedenfor skal jeg se på disse faktorene hver for seg.

1.6.1 Risikofaktorer knyttet til barnet selv

En av årsakene til at barn og unge kan utvikle atferdsvansker, kan være at grunnlaget for problematferden ligger hos individet. Nordahl (2011) har delt individets risikofaktorer inn i biologiske, genetiske og kognitive. Hos individet kan risikofaktorene blant annet være biologiske (medfødt) som ADHD. Dette gir symptomer som for eksempel vansker med oppmerksomhet, konsentrasjon, og hyperaktivitet (Iglum, 2004). Dette vil føre til at barn har samspillvansker med sine omgivelsene i form av voldelige og aggressive handlinger (ibid).

Både foreldre og omgivelsene kan oppleve dette som et vanskelig barn å oppdra og sette grenser for. Noen barn kan være genetisk sårbare, det vil si at de kan ha arvet sårbarheter fra foreldrene (Kvello, 2010; Befring, Frønes og Sørli, 2010). Dette kan for eksempel være et barn som arver en genetisk sårbarhet fra sin far, dersom han har hatt et sterkt temperament (kort lunte), eller fra sin mor, dersom hun har hatt langvarig stress og depresjon. Hvis moren for eksempel er stresset og depressiv i svangerskapet, kan det virke negativt inn på fosteret. Barnet kan bli født med et vanskelig temperament, det kan tåle mindre frustrasjon, ha vansker

med å kontrollere følelser og kan gråte mer enn andre barn. Temperament er en biologisk betinget faktor som kan predikere atferdsproblem (Nordahl, 2011; Kvello, 2010).

Kognitive faktorer kan bidra til utvikling av atferdsvansker (Nordahl, 2011). Kognitive faktorer kan være lave intellektuelle evner, lese- og skrivevansker, dårlig utviklet vokabular og språkforståelse, og svake skolefaglige prestasjoner. Dette kan gi eleven et negativt forhold både til medelever, lærere og skole. Det er årsaken til at man i Norge tester små barn så omfattende på språkutvikling (Bele, 2008). Forskning viser at sein språkutvikling og fagvansker predikerer atferdsproblemer (Nordahl, 2011). Dette kan være en av flere årsaker til at elever forsøker å oppnå sosial kontroll gjennom aggresjon (ibid). Dette gjelder spesielt de med svake ferdigheter på språk og reduserte ferdigheter i problemløsning (Green, 2011), hvor de gjør ting på en måte som de til slutt finner ut ikke fungerer. De gir enten opp, eller bruker en uhensiktsmessig måte som alternativ for konfliktløsning (Nordahl, 2011).

I tillegg til ovennevnte risikofaktorer; skriver Ogden (1998) at en annen risikofaktor ved individet kan være manglende sosial kompetanse. Ogden (ibid.) kaller disse ferdighetene sosial kompetanse; og Green (2011) kaller det mangelfulle ferdigheter (eng. lagging skill). Sosial kompetanse dreier seg om en del kunnskaper, ferdigheter og holdninger som barn og unge trenger for å kunne samhandle med andre, noe som barn og unge med atferdsvansker mangler. Lav sosial kompetanse predikerer antisosial atferd, og denne henger igjen sammen med atferdsvansker på skolen (Ogden, 1998).

Sosial kompetanse er nøkkelen til suksess i arbeidsliv, utdanning og sosial samhandling (ibid). Sosialt kompetente barn antas i liten grad å inneha problematisk atferd, de lykkes på skolen, skaffer seg venner og samhandler med voksne (ibid). Det er voksnes oppgave å innse hva som er de virkelige årsakene til barnas vanskelige atferd, og lære dem disse ferdighetene i en mengde og i et tempo som de kan håndtere (Green, 2011). Bak hver eneste utfordrende atferd ligger et uløst problem eller mangelfull ferdighet; eller begge deler, sier Green (ibid).

Det som er felles for begrepene og definisjonene nevnt ovenfor, er at man anser at problemene ligger hos individet (individperspektiv). At omgivelsene har stor betydning er ikke tatt med i betraktning her, ved risikofaktorer knyttet til individet. Det er ikke tatt hensyn til at miljøet rundt kan være årsaken til at barnet ikke oppfører seg på en prososial og funksjonell måte. Vi ser altså bare barnets handlinger, og ikke konteksten rundt (Nordahl, 2011).

Nordahl (ibid:78) mener i likhet med Bronfenbrenner (referert i Ogden 2009) at barns utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng, der en tar i betraktning både oppvekstmiljøet, de biologiske faktorene og den psykologiske utviklingen samtidig. Siden barn er så nært knyttet til sine omgivelser og rutiner, kan man ikke studere dem utenfor sine vante omgivelser - da vil alle barn oppføre seg annerledes enn de ellers ville gjort. Barn vil hele tiden påta seg forskjellige roller i samfunnet (Nordahl, 2011).

1.6.2 Risikofaktorer knyttet til familie

Det er flere risikofaktorer som er knyttet til familie (Befring, 2012; Nordal, 2011; Javo, 2010; Kvello, 2010). Risikofaktorer som kan bidra til atferdsvansker hos barn og unge kan f.eks. henge sammen med høyt konfliktnivå mellom foreldre, rusmisbruk, disharmoniske hjem med lite varme mellom foreldre og barn, samt bruk av vold (Kvello, 2010; Nordal, 2011). Dette kan være for eksempel hard klyping, smekk, dask, slag, risting, lugging, tomme trusler, å stenge barnet inne på rommet for lengre tid, og lignende. Alt dette kan være årsak til utvikling av atferdsvansker. I følge Ogden (1998) har barn som er blitt mishandlet lettere for å reagere på stress, konflikter og motgang med aggresjon.

1.6.3 Risikofaktorer knyttet til oppvekstmiljøet og samfunnsmessige forhold

Miljø og samfunnsmessige forhold kan være avgjørende for at noen barn og unge utvikler sosiale vansker (Nordahl, 2011:84). Her kan man nevne dårlige nabolag, fattigdom, lite sosiale og kulturelle ressurser i lokalsamfunnet, og ikke minst høy grad av kriminalitet i nærmiljøet og lett tilgang til våpen (Befring, 2012; Nordal, 2011; Javo, 2010; Kvello, 2010). Innflytelse fra atferdsavvikende venner og jevnaldrende både på skolen og i nærmiljøet, kan også være årsak (ibid). Dersom barn og unge møter venner som er kriminelle, kan dette virke forsterkende på den uheldige atferden (Befring og Tangen, 2012:454).

Dårlig hjemmemiljø og et dårlig skolemiljø er faktisk et problem. Når det gjøres så mange undersøkelser i Norge om hvor utbredt mobbing og plaging er, og om elever som ikke trives på skolen, er det fordi dårlig skolemiljø predikerer mange uheldige utfall både sosialt og psykisk for barn (Nordahl, 2011).

1.6.4 Risikofaktorer knyttet til det å være et minoritetsbarn

For minoritetsbarn og unge kan det i tillegg være risikofaktorer knyttet til minoritetssituasjonen (Hundeide, 2003; Javo, 2010; Brenna, 2005). Barn og unge med

bakgrunn i for eksempel et samfunn med en kollektivistisk-orientert livsform, kan stå overfor utfordringer i møte med majoritetssamfunnets individorientert livsform, f.eks. når det gjelder motstridende sosialisering og forskjeller i kulturelle verdier (Hundeide, 2003; Javo, 2010; Hoems, 1978). Er foreldrene negativt innstilt til norsk kultur, er sannsynligheten stor for at barnet påvirkes av denne negative tankegangen. Et eksempel kan være hvis en minoritetsfamilie ikke ønsker at deres ungdommer skal være som norske ungdommer (Brenna, 2005), og hvis foreldrene er strengere enn deres venners foreldre (Nordahl, 2011). Dette kan være årsak til konflikter mellom barn og foreldre i minoritetsfamilier. Jeg kommer tilbake til dette i avsnittet om diskusjon av funn.

Minoritetsfamilier fra ikke-vestlige land, som er lite integrert i majoritetssamfunnet, og som har lav sosioøkonomisk status og er fattige, er kjente risikofaktorer for utvikling av atferdsvansker hos barn og unge (Nordahl, 2011; Kvello, 2010; Javo, 2010). Dersom familien har dårlig økonomi grunnet arbeidsledighet, kan dette også påvirke dem negativt (Nordahl, 2011). Familien har kanskje ikke god nok økonomi til å sende dem på fritidsaktiviteter som andre jevnaldrende går på, og de vil påvirkes negativt av dette (ibid).

1.7 Hvem er barn og unge med minoritetsbakgrunn, og hvorfor migrerer de til Norge?

Barn og unge med minoritetsbakgrunn representerer et stort mangfold. Forskjellene mellom dem er både kulturelle, språklige, etniske, utdanningsmessige, klassemessige, politiske og religiøse (Sand, 1997; Kalve og Dyrhaug, 2011). Dette kan også innebære forskjell i syn på sosialisering og oppdragelse, og dette kan medføre identitetskriser, ettersom de kommer fra land i ulike verdensdeler og fra ulike sosiale kår. Noen kommer fra storbyer, noen fra utkantsområder, noen har lange utdannelser bak seg, andre har kun lite eller ingen skolegang.

I denne oppgaven bruker jeg begreper som barn og unge med minoritetsbakgrunn, innvandrerbarn, ungdommer med minoritetsbakgrunn og tospråklige barn. Dette omfatter en meget stor gruppe og blir definert av statistisk sentralbyrå referert i (Solerød, 2003:120) som innvandrerbarn, enten de er første- eller annengenerasjons innvandrere. Statistisk sentralbyrå (SSB 2013) definerer begrepene slik:

Førstegenerasjons-innvandrere er dem som er født i utlandet og har to utenlandsfødte foreldre, og annengenerasjons-innvandrere er dem som er født og oppvokst i Norge, men har to utenlandsfødte foreldre, og som i tillegg har fire besteforeldre som er født i utlandet.

Disse begrepene omfatter barn og unge som har foreldre med en annen bakgrunn (ikke-vestlige), enten de er født og vokst opp i Norge eller født i et annet land og kommet seinere til Norge.

Mine informanter har to utenlandsfødte foreldre, de er født i utlandet og har migrert til Norge seinere. Det er mange grunner til å migrere fra sitt hjemland og komme til Norge. Begrepet migrasjon handler om bostedskifte av en viss varighet og er den tredje største faktoren som bidrar til endring i folketall i en region eller et land (Solerød, 2003; Knox, 2004). Man kan dele migrasjon inn i intern migrasjon, som er flytting innenfor et land, og internasjonal migrasjon, som er flytting mellom land (Solerød, 2003). Det finnes ingen bestemt måte å gruppere og klassifisere flytting, flyttere og vandring på, men jeg vil se på ulike sider ved migrasjon for å forklare og forstå hvem som flytter og hvorfor de gjør det.

Man kan skille mellom tvungen (eng.: forced Migration) og frivillig flytting (eng.: voluntary migration) (Solerød, 2003; Sand, 1997; Knox, 2004). Frivillig flytting betyr at mennesker frivillig velger å flytte fra sitt bosted og også frivillig velger nytt bosted. Det finnes mange grader av frivillighet (Solerød, 2003). Familieforandringer som for eksempel ekteskap, kan være lykkelige grunner til flytting, men det finnes også mindre frivillige flyttinger som for eksempel ønske om utdanning, som gjør at man må flytte fordi utdanningsmuligheter i boområdet ikke finnes (ibid). Tvungen flytting kan ha karakter av flukt av politiske og religiøse grunner, eller en annen form for flukt på grunn av forfølgelse i hjemlandet. Tvungen flytting kan også oppstå som følge av naturkatastrofer (ibid).

Knox (2004) og Kunz (1973, referert i Sand 1997:12) beskriver motivene bak flytting ved hjelp av en modell som kalles push-krefter og pull-krefter, som kanskje er de mest grunnleggende drivkrefter bak migrasjon. Disse begrepene brukes gjerne i forbindelse med inn- og utvandring og altså da om krefter som holder mennesker igjen fra å flytte og krefter som trekker dem mot et annet land eller område. Tabellen nedenfor illustrerer noen slike faktorer.

Figur 1: Faktorer som motiverer til migrasjon (Sand 1997:12).

Push-faktorer fra hjemlandet	Pull-faktorer til Norge
Trussel om:	Håp om:
1-Eksekusjon/drap	Sikkerhet
Fengsling	Frihet

Tortur	Trygghet
Voldtekt	
2-Krig	Fred
Forfølgelse	Demokrati
Trakassering	Rettsikkerhet
Overvåking	Frihet
Sensur	Skolegang/utdanning
Utdannings- og yrkesforbud	Arbeidsmuligheter
3-Arbeidsledighet	Arbeid
Fattigdom, sult, nød	Velferd/ økonomiske goder
Dårlig helsetilbud	Medisinsk hjelp
Personlige problemer.	Kjærlighet, ekteskap og familie.

De fleste barn og unge med minoritetsbakgrunn kommer til Norge på grunn av tvunget flytting fra samfunn med væpnet konflikt eller dårlig rettsikkerhet (Redd barna 2017; Neumeyer, 2006). Noen har opplevd tortur, tap av familiemedlemmer eller selv blitt truet på livet, eller annen organisert vold (Neumeyer, 2006). Mange har traumatiske erfaringer, og alle har opplevd sorg og savn av familiemedlemmer, venner og hjemlandet (ibid). Dette er en belastning som for noen aldri forsvinner og som kan føre til psykiske vansker (Sand, 1997; Kalve og Dyrhaug, 2011). Disse barn og unge kommer til Norge enten som asylsøkere eller flyktninger med en eller begge foreldre, eller med andre familiemedlemmer, eller helt alene som enslige mindreårige asylsøkere (Utlendingsdirektoratet [UDI] 2016; Redd barna 2017; Neumeyer, 2006). I følge UDI er en asylsøker en person som ber myndighetene om beskyttelse og anerkjennelse som flyktning. Personen kalles asylsøker inntil søknaden er avgjort. For å få asyl i Norge må asylsøkere være flyktning etter definisjonen i Flyktningkonvensjonen av 1951 (FN-Sambandet, 2017).

1.8 Hva finnes av forskning som omhandler atferdsvansker hos minoritetsbarn?

Det finnes flere norske undersøkelser som indikerer at psykiske vansker er mer utbredt blant barn med innvandrerbakgrunn enn hos etnisk norske barn (Oppedal m.fl, 2008; Sam, 2004). Her vil jeg redegjøre kort for forskningen til Oppedal m.fl.:

Formålet var å undersøke sosiale ferdigheter, psykiske plager og faktorer som fremmer eller hemmer risikoen for utvikling av psykiske problemer blant barn og unge med minoritetsbakgrunn. Utvalget besto av elever mellom 8 og 13 år i Oslo, Akershus og Bergen. Nettoutvalget besto av 18.794 barn, hvor 7% hadde to utenlandsfødte foreldre. ”Ikke-etniske” barn ble definert ved at begge foreldre var født i utlandet. ”Etnisk norske” ble definert ved to norskfødte foreldre, og disse ble inkludert i undersøkelsen som referansegruppe. Rapporten omfatter ikke barn som vokser opp i familier med en utenlandsfødt og en norskfødt forelder. Forskerne begrunnet dette med at disse barna har sine særlige utfordringer, og skiller seg på mange vesentlig områder fra både etnisk norske barn og barn med minoritetsbakgrunn.

Det var diskusjon rundt betegnelsen ”minoriteter”, hvordan kan man kalle visse grupper dette, men unngå at det skal tegne et nedsettende og stigmatiserende bilde av gruppene. I den nevnte rapporten brukes begrepet ”minoritetsbarn og ungdom”, og i rapporten drøftes er en del risikofaktorer for barn og unge med minoritetsbakgrunn, knyttet til familie, skole og nettverk. Undersøkelsen er en kvantitativ studie. Det ble gitt informasjon om studien, og barna svarte på spørreskjemaer i skoletiden (barn i Oslo og Akershus) eller på internett hjemme (barn i Bergen) med full anonymitet. Symptomene på psykiske plager ble kartlagt med et sett bestående av 35 spørsmål. Dette ble gjort med ”Strengths and Difficulties Questionnaire”, som måler psykiske plager hos barn og unge.

Svarprosenten for hele utvalget var på 65 prosent for Oslo, 87 prosent for Akershus og 60 for Bergen. Denne høye prosentandelen gir et godt representativt materiale, men ulempen kan være at de med overhyppighet av psykiske tilstander ikke deltok.

Personer fra forskjellige land deltok i denne undersøkelsen. 12.652 (95,4%) av barna hadde to norskfødte foreldre, mens 601 (4,1%) hadde to utenlandsfødte foreldre. Av de utenlandsfødte foreldrene oppga 137 (23%) at de var fra vestlige land (Norden, Vest-Europa eller Nord-Amerika).

301 (51,6%) sa at minst en av foreldrene var fra Asia, mens 104 kom fra Øst-Europa, 22 fra Afrika og 22 fra Latin-Amerika. Felles for undersøkelsene i rapporten til Oppedal m. fl. er at de benyttet samme spørreskjema for å kartlegge barnas psykiske helse.

Spørreskjemaet var laget for å dekke en rekke forhold som har betydning for barns atferd. I tillegg til målene på emosjonelle problemer, atferdsproblemer, sosiale problemer og hyperaktivitetsproblemer, inkluderte spørreskjemaet en rekke spørsmål for å beskrive hverdagen til barn som vokser opp i innvandrerfamilier i Norge, slik de selv opplever den. Skjemaet inneholdt 35 utsagn som omhandlet ulike sider som kan ha betydning for barns atferd, bl.a. risiko- og beskyttelsesfaktorer i barns oppvekstmiljø (familien, venner og skolen).

Studien viste at:

1. Symptomer på psykiske problemer er lik for etnisk norske barn og barn med minoritetsbakgrunn.
2. Gutter med minoritetsbakgrunn har betydelig høyere samlet forekomst av psykiske problemer enn etnisk norske gutter.
3. Både jenter og gutter med minoritetsbakgrunn har betydelig mer emosjonelle og sosiale problemer enn sine etnisk norske jevnaldrende.
4. Barn med minoritetsbakgrunn rapporterer at foreldre–barn-samspeilet er preget av ulike verdier.
5. Barn med minoritetsbakgrunn opplever mer belastninger i nettverkene sine.
6. Ti prosent av barn med minoritetsbakgrunn hadde opplevd trusler og vold på grunn av sin kulturelle bakgrunn

Kapittel 2: Teoretiske perspektiver

I punkt 1.5-1.6 redegjorde jeg for ulike sider ved atferdsvansker. I dette kapittelet vil jeg utdype dette nærmere videre for forhold som kan være avgjørende for utvikling av atferdsvansker hos barn og unge med minoritetsbakgrunn. Barnet skal tilegne seg ferdigheter og kunnskaper for å bli borgere i et samfunn (Berger og Luckmann, 2006). Det ligger mye sosialisering, oppdragelse og identitetsutvikling i denne prosessen, hvor foreldre vil at barn og unge skal tilegne seg bestemte verdier, normer og holdninger (ibid). Det at barn og unge presses til å forholde seg til to sett normer, verdier og oppdragelse: en innenfor hjemmet og en i møte med majoritetssamfunnet, er blant minoritetsungdommenes største utfordringer Hundeide (2003). Disse utfordringene har sine røtter i minoritetsungdommenes primære og sekundære sosialisering (ibid). På grunn av sine foreldres hjemland+- og deres primære sosialisering, blir ungdommene påvirket av samfunnsnormer og verdier som er i strid med det norske samfunnet (Brenna, 2005; Hundeide, 2003).

Av nevnte grunn vil det teoretiske perspektivet og rammen for denne masteroppgaven dreie seg om sosialisering, oppdragelse og identitet. Stoffet innenfor disse emnene er imidlertid meget omfattende, og jeg har derfor valgt å konsentrere meg om deler av dette, med hovedvekt på tre bøker som jeg anser passer godt til å belyse problemstillingen min.

Det første teoretiske perspektivet har jeg funnet hos Hundeide (2003). Boken handler om barns utvikling i en historiskkulturell sammenheng som fremmer og/eller hemmer barns utvikling. Den beskriver også hva som skjer når samspillet med de primære omsorgsgiverne bryter sammen eller svikter, og det kan oppstå en utviklingsforstyrrelse.

Det andre teoretiske perspektivet har jeg funnet hos Berger og Luckmann (2006). De deler sosialiseringprosessen inn i primær- og sekundærsosialisering. Det tredje og siste teoretiske perspektivet har jeg funnet hos Javo (2010).

Andre vesentlige teorier vil fungere som utgangspunkt, f.eks. som hos Sand (1997), Hoems (1978), Hyland Eriksen (2001), Brenna (2005), Skytte (2008) og Prieur (2004). Det samme gjelder tidligere forskning som spesifikt omhandler atferdsvansker og utfordringer hos minoritetsungdom, sammen med rapporten "Psykososial tilpasning og psykiske problemer blant barn i innvandrerfamilier", av Oppedal m.fl. (2008), samt "Immigrant Youth in Cultural Transition. Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts" av Sam m.fl.(2006) og "Acculturation of Young Immigrants in Norway. A psychological and socio-cultural adaption" av Sam (1994). Disse teoriene bør kunne gi en forståelse av forhold som

bidrar til utvikling av atferdsvansker blant barn og unge med minoritetsbakgrunn, men jeg vil først gjøre rede for hovedelementene i sosialiseringssprosessene til Berger og Luckmann (2006), og utfordringer knyttet til sosialisering hos ungdommer med minoritetsbakgrunn. Deretter vil jeg gjøre greie for oppdragelse, utfordringer knyttet til dette og hovedskillet mellom det individualistiske og kollektivistiske menneskesynet på oppdragelse. Etter det vil jeg belyse ungdommenes identitetsproblematikk.

2.1 Sosialiseringsteori

I dette avsnittet vil jeg belyse minoritetsbarn og unges sosialiseringssproblematikk og utfordringer, men først en definisjon av sosialisering. Sosialiseringssprosesser skjer gjennom eksponering for sosiale forhold (Berger og Luckmann, 2006). Det finnes mange definisjoner på hva sosialisering er, men jeg liker Berger og Luckmanns beskrivelse. De sier at sosialisering er en prosess som binder et barn og et samfunn sammen, og en prosess der barnet tar opp i seg sine omsorgspersoners verdier, holdninger og syn på samfunnet. Det er en prosess som aldri blir total og som aldri tar slutt. Det er vanlig å skille mellom primær- og sekundærsosialisering (Hoems, 1978; Berger og Luckmann, 2006; Kvello, 2010).

2.1.1 Primærsosialisering

I følge Berger og Luckmann (2006:136) er primærsosialisering ”den første sosialiseringen et individ gjennomgår i barndommen hjemme, og som gjør det til et medlem av samfunnet”. Barnet fødes inn i en objektiv sosial struktur der de møter sine omsorgspersoner som har ansvar for sosialiseringen. De kan ikke velge sine omsorgspersoner, disse er tvunget på dem (ibid). Det er omsorgspersonene som har ansvar for sosialisering og som formidler den objektive sosiale verden til barnet (ibid). Utgangspunktet for denne prosessen er internalisering (ibid). Internalisering skjer først når barnet overtar sine omsorgspersoners holdninger og verdier, gjør dem til sine egne, og fører dem videre. Ved å identifisere seg med omsorgspersonene, klarer barnet å skaffe seg en subjektiv tilværelse og blir i stand til å identifisere seg selv, det vil si å skaffe seg en troverdig identitet. Den verden barnet internaliserer under primærsosialiseringen blir den eneste eksisterende og eneste tenkelige verden. Denne internaliseringen blir dypere forankret i bevisstheten enn den verden som blir internalisert under sekundærsosialiseringen.

Berger og Luckmann (1996:138) mener at ”primærsosialisering skaper en progressiv abstraksjon fra spesifikke andres roller og holdninger i barnets bevissthet, til roller og holdninger generelt”. De mener at barnet etter hvert også begynner å identifisere seg ikke bare med sine omsorgspersoner, men også med andre som noe mer allmenngyldig, det vil si samfunnet. I kraft av slik identifisering oppnår barnet egen identifisering, kontinuitet og stabilitet.

Primærsosialiseringen tar først slutt når denne internaliseringen har etablert seg i barnets bevissthet. ”På dette tidspunktet er det et effektivt medlem av samfunnet, og er subjektivt i besittelse av et selv og en verden” (Berger og Luckmann, 2006:142). Her spiller omsorgspersoner en viktig rolle - de lærer barnet normer, verdier og andre aksepterte regler for atferd, for eksempel å være lydig og høflig.

Når barnet oppfatter en sammenheng mellom omsorgspersonene og samfunnet, er det et effektivt medlem av samfunnet (ibid). Sosialiseringen slutter ikke med dette, men barnet vil nå lettere kunne ta opp i seg og reflektere over andre verdener og virkeligheter (ibid).

2.1.2 Sekundær sosialisering

I følge Berger og Luckmann (2006), Hoems (1978) og Kvello (2010), er sekundærsosialisering den formelle sosialiseringen som skjer for eksempel på skolen og i barnehagen. Det handler mer om en internalisering av institusjonelle såkalte sub-verdener (Berger og Luckmann, 2006). Her tilegner man seg dette områdets konkrete regler og normer. En forutsetning for dette er at det har foregått en primærsosialisering med et allerede dannet selv og en allerede internalisert verden, der primærsosialiseringen er virkelighet (ibid), mens sekundærsosialiseringen kun vil bestå av delvirkeligheter. Det vil derfor være viktig at det er en viss likhet mellom den uformelle institusjonaliseringen som foregår i hjemmet, og den mer formelle institusjonaliseringen som foregår f.eks. på skole, da den allerede internaliserte virkeligheten som regel vil bestå.

Berger og Luckman (2006:136), presiserer også at «det er umiddelbart klart at primærsosialiseringen vanligvis er det viktigste for et individ, og at grunnstrukturen i all sekundærsosialisering må ligne på strukturen i primærsosialiseringen». Innholdet som skal internaliseres under sekundærsosialiseringen, må på en eller annen måte bygges opp på denne allerede tilstedeværende virkeligheten.

2.2 Utfordringer knyttet til sosialisering hos barn og unge med minoritetsbakgrunn

Utfordringen ligger i hvordan minoritetsbarn og unge best kan internalisere den nye virkeligheten, og tilpasse seg strukturen de allerede har internalisert gjennom primærsosialiseringen. Forskjeller i primær- og sekundærsosialisering kan innebære en pre-sosialisering (Hoems, 1978), noe som vil være viktig for alle mennesker, men som for noen minoritetsbarn og unge kan gi større utfordringer. Disse utfordringene kan oppstå når det ikke er samsvar mellom regler, normer og verdier hos omsorgspersonene og samfunnet (Hoems, 1978; Hundeide, 2003), samt manglende samhandling med andre i samfunnet, som gjør at de vokser seg gradvis inn i kulturen. Dette gjør den til sin egen, og de blir dermed en del av samfunnet (Øzerk, 2000; Sand, 1997; Brenna, 2005). Hundeide (2003:88) skriver:

Det er denne overgangen mellom de tradisjonelle normene i hjemmet (primærsosialisering), og de mer liberale, modernistiske normer i det norske samfunnet (sekundærsosialisering) som gir opphav til konflikt og vanskeligheter både for ungdommen, som står mellom disse to motstridene verdisystemene og for foreldrene, som føler at de taper grepet, sin status, sin autoritet og sin rolle i forhold til barn og familien, det vil si selvet grunnlaget for deres selvrespekt og ære i tråd med deres tradisjonelle verdioppfatning.

Man kan tenke seg at dette kan føre til dilemma for minoritetsungdom, når de må forholde seg til to forskjellige systemer av kulturelle verdinormer (ibid), med alt det dette innebærer, og når de skal pendle mellom verdier som er internalisert fra hjemmet og som ofte er i strid med verdier utenfor hjemmet. Slik pendling kan være svært krevende (Hoems, 1978; Hundeide, 2003). Når verdinormene i hjemmet er i kontrast til norske verdier, vanskeliggjør dette internalisering av den nye virkeligheten.

Ut fra Berger og Luckmann (2006) og Hundeide (2003), forstår jeg det slik at slike to motstridene verdinormer kan ha negativ påvirkning på barnet og kan føre til at minoritetsungdom verken opplever å høre hjemme i hjemmets kulturelle verdier eller i det norske samfunnet (Hyland Eriksen, 2001). De kan oppleve at de er under press fra begge sider, og dette kan føre til at ungdom med minoritetsbakgrunn kan utvikle utfordrende atferd både overfor familie, og overfor oppvekstarenaer som skole (Befring og Tangen, 2012).

Hundeide (2003:89) sier at de motstridene verdinormene disse barn og unge innehar kan gi forskjellige utslag, fra depresjon, angst og psykosomatiske problemer, til ukontrollert aggresjon og voldelig atferd. Motstridene krav fra omgivelsene hjemme og fra samfunnet ute, kan påvirke ungdommer med minoritetsbakgrunn til å vise utfordrende atferd mot

omgivelsene (eksternalisert) eller ta følelsene inn over seg og trekke seg tilbake fra samfunnet (internalisert). Dette tror jeg kan skje så lenge de opplever at hjemmets normer og verdier ikke verdsettes av samfunnet, og så lenge det blir stilt høye krav som er utenfor deres forutsetninger og evner å kunne oppfylle.

2.3 Oppdragelse

Overalt i verden er det ulike meninger om hva som er god oppdragelse. Barn blir formet bevisst av foreldre gjennom oppdragelse og sosialisering (Berger og Luckmann, 2006). Som nevnt i punkt 2.1.1, skjer dette når barna internaliserer omsorgspersonenes verdier og gjør disse til sine egne. Et ofte stilt spørsmål er: Hva skal vi utvikle barna til? En vellykket utviklingsprosess skal blant annet sørge for at barn og unge forholder seg til andre som likeverdige.

Det kan kanskje være mer krevende å oppdra barn som har minoritetsbakgrunn enn etniske norske barn i det norske samfunnet, fordi kulturelle verdier eller kulturen i Norge er ganske ulik det mange minoritetsfamilier som bor her, er vant til fra sine hjemland (Brenna, 2005).

Kulturbegrepet i denne oppgaven defineres som

”de verdier, normer, virkelighetsoppfatninger, skikker og tradisjoner vi har mer eller mindre felles innenfor et samfunn – som vi har lært, og som gjør at vi kan kommunisere og samhandle” (Larsen, referert i Haugen 2000:445).

Her i Norge er dette preget av individuell kulturforståelse, mens i andre land, som afrikanske og asiatiske land, kan det være en kollektiv kulturforståelse (Javo, 2010; Brenna, 2005; Hundeide, 2003).

Når minoritetsfamilier lever i et samfunn preget av et individualistisk menneskesyn mer enn et kollektivistisk menneskesyn på oppdragelse; som man kan være vant til, kan det oppstå utfordringer i oppdragelsen (Javo, 2010; Brenna, 2005). Dette skjer for eksempel når det ikke er overensstemmelse mellom de normene og verdier man er vant til fra hjemlandet, og de normer og verdier som gjelder i landet man har flyttet til (Brenna, 2005). Oppdragelsen blir formet av hva de voksne mener er rett og galt, og dette er tidels ulikt fra land til land og fra kultur til kultur (Javo, 2010). Minoritetsbarn og unge er hovedsakelig fra en kollektivistisk kultur der samfunnet skiller seg fra majoritetsbefolkningen i Norge; som er basert på individualistisk kultur (Javo, 2010; Brenna, 2005; Skytte, 2008).

For å få en bedre forståelse av noen av konfliktene som kan ramme minoritetsbarn og unge når det gjelder oppdragelse, skal vi se på forholdet mellom individualistiske menneskesyn og kollektivistiske menneskesyn på oppdragelse. Tabellen nedenfor er hentet fra Hundeide (2003:90) og viser litt av hva som er hovedskillet på barneoppdragelsen i individualistiske og kollektivistiske samfunn. Hundeide har tatt for seg en del områder hvor det er funnet kulturelle forskjeller i oppdragelse, og sammenfattet hovedpunktene:

Figur 2: Hovedskillet på individualistiske og kollektivistiske samfunn på barneoppdragelse.

Individualistiske menneskesyn (vesten)	Kollektivistiske menneskesyn (resten)
Barnet oppfattes som kommunikativ partner fra fødselen: Ansikt til ansikt dialog. Den voksne må tilpasse seg barnet.	Lite verbal kommunikasjon og ansikt til ansikt dialog, men mye kroppskontakt, spedbarn bæres mye.
Foreldre er forholdsvis lite sammen med spedbarnet (ca. 30% av tiden). Sover ofte atskilt.	Foreldre eller omsorgsgivere sammen med spedbarn det meste av tiden (ca. 90%). Spedbarn er sjelden alene, sover sammen.
Voksne forventes å delta i barnas lek. Leken er pedagogisk orientert.	Voksne leker ikke med barn. Dette bryter respekt-kontrakt. Barn leker med barn. Barn lærer gjennom deltakelse og observasjon. Barn forventes å tilpasse seg den voksne.
Bruker belønning og verbal ros når barnet har gjort noe positivt.	En bruker sjelden initiativ i forhold til voksne. De svarer når de blir spurt, observerer og lytter. Sterk respekt-barriere.
Barn har få faste oppgaver. Deres aktivitet er lekeorientert og rettet mot skolestart. Barnet har psykologisk verdi for foreldrene.	Barn har faste oppgaver i husholdningen. De er ansvarlige for å hjelpe foreldrene i alderdommen. Barn har økonomisk verdi og arbeidsomhet anses som en dyd og plikt.
Foreldrene er vanligvis de eneste ansvarlige omsorgsgiverne.	Familien og slekten føler i større grad ansvar for barnets oppdragelse og overtar i perioder. Foreldrene har livslang respekt.
Det gjøres liten forskjell i oppdragelse av jenter og gutter.	Det legges vekt på at jenter og gutter oppdras forskjellig, - forskjellige rettigheter og plikter som forberedelse til forskjellige livskarrierer.

Viktig å utvikle selvstendighet og individualitet.	Barn skal vise lydighet, respekt og lojalitet overfor foreldre, slekt og autoriteter.
Barn utvikler ”separate selv” der selvhevdelse og individuell markering er viktig.	Barn utvikler ”relasjonelle selv” der lojalitet og deltakelse og støtte til familiefellesskapets ”ære” er viktigere enn individuell markering.

2.3.1 Individualistisk menneskesyn på oppdragelse

I et individualistisk menneskesyn legges det vekt på enkeltindividers selvstendighet og individualitet (Javo, 2010; Hundeide, 2003), og barnet blir oppfattet som en ”kommunikativ partner” (Hundeide, 2003). Det forventes at barn tar initiativ overfor voksne med spørsmål og avbrytelser. Foreldrene begrunner med argumenter, snakker om hva barna bør gjøre og ikke gjøre samt lytter til barnets argumenter og bruker belønning og ros når barnet har oppført seg bra (Hundeide, 2003). En kan si at det er et mål at barnet skal bli mest mulig selvstendig (Hundeide, 2003; Javo, 2010; Brenna, 2005). Det vil si at barna blir oppdratt til å være selvstendige og uavhengige av foreldrene med en forventning om å ta ansvar for eget liv, og tilbringe sitt liv slik de selv ser det passer (Javo, 2010).

Dette kan illustreres med et sitat fra en norsk mor hentet fra Javo (ibid:66):

Jeg synes det er viktig at barnet mitt lærer seg å bli selvstendig. For meg betyr det at hun ikke trenger å bry seg så mye om hva andre mener, men kan gjøre det hun mener er rett for seg selv. Jeg vil at hun skal være seg selv og ikke bare dilte med i det andre bestemmer. Å være seg selv er viktigere enn å ha mange venner. Og jeg vil ikke at hun skal bli for avhengig av meg. Når hun tør å si sine meninger og protestere overfor meg, ja da blir jeg litt stolt.

Foreldre ønsker å utvikle barnas personlighet og det barna er flinke til, og jenter og gutter blir behandlet relativt likt og får ansvar og innflytelse ut fra alder (Javo, 2010).

Målet med oppdragelse som bygger på det individualistiske menneskesynet, er at barnet gradvis skal kunne hevde seg selv, utvikle sine evner (Hundeide, 2003; Brenna, 2005; Skytte, 2008), og bli mest mulig uavhengig og selvstendig. Foreldrene søker å hjelpe og støtte sine barn til å utvikle selvstendighet og individualitet fra tidlig barndom, hvor barnas behov står i sentrum (Javo, 2010; Hundeide, 2003). Denne individorienterte tankegangen på barneoppdragelse er dominerende i Norge i dag (Brenna, 2005; Javo, 2010; Oppedal m.fl., 2008; Hundeide, 2003).

2.3.2 Kollektivistisk menneskesyn på barneoppdragelse

Poenget ved kollektivistisk menneskesyn på barneoppdragelse er at familien er kjernen i en ”storfamilie”, i stedet for en enkel norsk ”kjernefamilie” (Javo, 2010; Brenna, 2005). I slike familier har familiemedlemmer og slekt ofte sterke bånd til hverandre og er avhengige av hverandre (Brenna, 2005; Hundeide, 2003; Javo, 2010; Prieur, 2004). Familie og slektskap har en annen betydning enn det har for en som har en individualistisk oppdragelse (Brenna, 2005:205). Hvis familiens livsprosjekter realiseres og familien som helhet fungerer, betyr det at den enkelte har et lykkelig liv (ibid).

Man er meget opptatt av lydighet og respekt overfor foreldrene, og bestemmelser tas av andre. Det er strengere grenser med økende alder, fri vilje undertrykkes, og det er mye kontroll, fysisk avstraffelse og grenser for hva barna kan gjøre og ikke gjøre (Brenna, 2005; Hundeide, 2003). Grunnen til dette er forventninger, ære og skam (Javo, 2010; Brenna, 2005). Dette innebærer at foreldrene er meget autoritære, de voksne bestemmer, barna blir ikke spurt om hva de mener, der er lite verbal kommunikasjon og ”ansikt-til-ansikt-dialog” (Hundeide, 2003). Dette vil si at det ikke noe rom for forhandling mellom voksne og barn. ”Barna svarer når de blir spurt”, og de tar sjelden initiativ overfor voksne (ibid:90).

Et selvopplært eksempel kan være fra egen oppvekst. Jeg ble lært at det var uhøflig å stille spørsmål og slik tvinge foreldrene eller andre familiemedlemmer til å svare. Hvis barnet ber foreldrene om en forklaring på at man ikke får være så seint ute, vil foreldrene svare i retning av ”fordi jeg sier det”. Insisterer barna likevel på en forklaring vil det av foreldrene lett bli oppfattet som angrep på deres autoritet (Brenna, 2005). Noen foreldre kan da også ty til vold som alternativ for argumenter (ibid).

Minoritetsjenter og -gutter oppdras ulikt (Hundeide, 2003; Brenna, 2005; Javo, 2010). Gutter får ofte større frihet, mens jenter blir møtt med strengere krav (Brenna, 2005). Det viktigste i denne formen for oppdragelse er at barn blir oppdratt til å sette pris på familiens ære og ikke bringe skam over familien (ibid). Når individet handler; må man hele tiden passe på hvilke konsekvenser handlingen får for storfamilien (ibid). Gjør du noe dumt; skader du ikke bare deg selv, men hele familien. En far kan for eksempel si til sitt barn: ”Du kan gjøre hva du vil, min sønn, bare pass på at du ikke skader æren” (ibid:21). Gjør man noe positivt, vil det gi hele storfamilien ære. Gjør man noe negativt, vil det påføre hele familien skam (ibid).

Slike kulturer bygger ofte på en æresmoral, og skamfulle eller gale handlinger vil føre skam over hele familien (ibid). Dette gjelder særlig for inneretider (Prieur, 2004) og jenter (Brenna, 2005). Dette kan oppleves som konfliktfylt. For eksempel jeg har blant annet erfart at minoritetsjenter har forlatt hjemmet i tradisjonelle klær, men raskt skiftet til olabukse på vei til skolen.

Fra min arbeidspraksis har jeg hentet følgende sitat fra en mor med minoritetsbakgrunn:

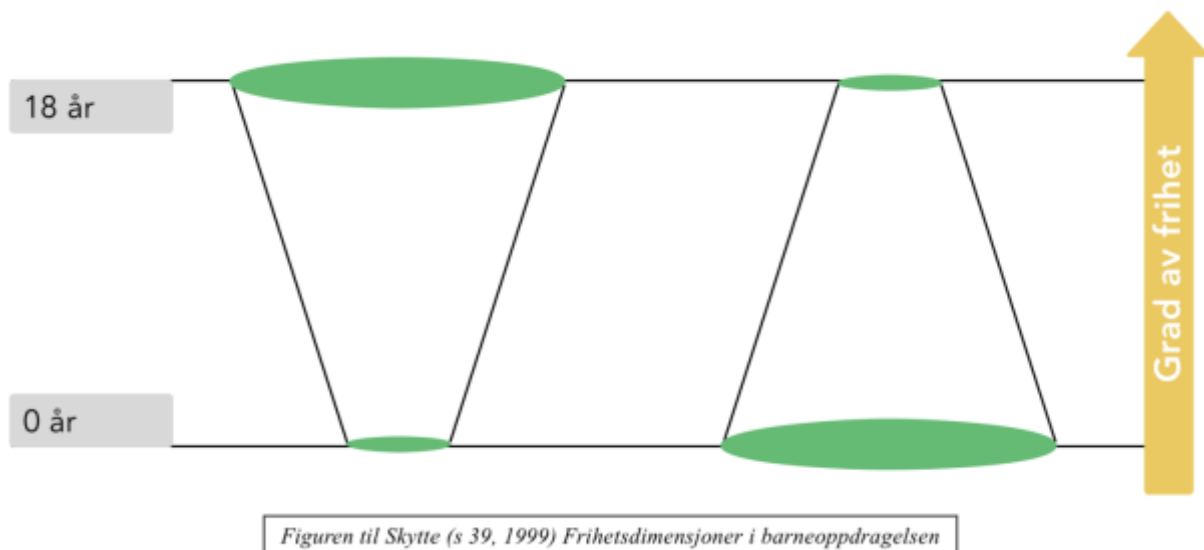
”Norske familier gir barna sine mer frihet og lar gutter og jenter være sammen, og på skolen snakker de om pubertet og seksualitet alt for tidlig. Dette skal ikke skje med dattera mi”.

Dette er typiske synspunkter hos mange minoriteter og handler om å ivareta ære (Javo, 2010; Brenna, 2005; Oppedal m.fl., 2008; Hundeide, 2003). Jentene får dessuten en tettere oppfølging for å ivareta familiens ære (Brenna, 2005). I en slik situasjon kan det være fristende for mange å gå tilbake til de tradisjonelle verdiene og isolere seg i små gettoer der de tradisjonelle verdiene gjelder: Man utøver streng oppdragelse og praksisen blir opprettholdt, men det kan bli uenighet mellom barn og foreldre (Prieur, 2004). Denne uenigheten kan føre til konfrontasjoner hvor utfallet kan bli vold. Den kollektivistiske tankegangen er dominerende i Afrika, Asia og Latin-Amerika (Brenna, 2005; Oppedal m.fl., 2008; Hundeide, 2003; Javo, 2010) samt utbredt hos de fleste minoritetsbefolkninger i Norge (Brenna, 2005).

Det kan se ut som at jo flere slike krav og utfordringer barnet støter på, desto større sjanse er det for at det vil oppleve den kollektivistiske oppveksten som en belastning. Det er ikke overraskende at mange minoritetsbarn og unge blir plassert i barnevernsinstitusjoner. I følge en rapport som er referert i Kalve og Dyrhaug (2011), er innvandrerbarn overrepresentert i barnevernsystemet på grunn av fysisk mishandling og vold i hjemmet. Avisen Utrop gjennomførte en uformell undersøkelse i 2014. I denne undersøkelsen viser de at 34,5 prosent av et utvalg av minoritetsungdommene sa at de har blitt slått av foreldre i løpet av oppveksten. Dette er skremmende og urovekkende tall, men ikke sjokkerende for meg.

I forlengelsen av dette har forskning vist at det er sammenheng mellom barnas utagerende og regelbrytende atferd og foreldrenes oppdragerpraksis (Javo, 2010). Av alle de menneskene vi møter i våre daglige liv, vil ni av ti være gode eller onde, nyttige eller unyttige på grunn av sin oppdragelse (Løvlie og Steinsholt, 2004:101). Dette gjenspeiler Lockes tro på oppdragelsen, og at det er nettopp oppdragelsen som utgjør den store forskjellen (ibid). Nedenfor skal vi se litt på utfordringer knyttet til oppdragelse når man ser på barnets frihet, selvstendighet og foreldrenes grensesetting i det kollektivistiske samfunnet, hentet fra Skytte (1999).

Figur 3: Frihetsdimensjoner i barneoppdragelsen



Figuren til venstre representerer oppdragelse i et individualistisk samfunn, og figuren til høyre representerer oppdragelse i et kollektivistisk samfunn. De to figurene viser at det er stor forskjell i barneoppdragelsen mellom det individualistiske og det kollektivistiske menneskesynet.

I figuren til venstre ønsker foreldrene å ha stor kontroll over barna når de er små, og så gir de dem større og større ansvar og frihet etter hvert som de blir eldre (Hundeide, 2003; Brenna, 2005; Javo, 2010). Grunnen til dette er at det forventes at barnet skal lære å bli selvstendig, der selvhevdelse og individualitet er viktig (Javo, 2010; Hundeide, 2003).

I den kollektivistiske menneskesynet er det derimot motsatt. Her har barn mens de er små, stor grad av frihet til å gjøre som de har lyst til (Brenna, 2005; Javo, 2010), og de får strengere grenser med økende alder (Brenna, 2005). Grunnen til dette er at foreldrene har en forestilling om at barnet fra fødselen av verken er i besittelse av ideer om verden eller noe som kan styre dets kognitive og moralske utvikling, man er "en tom tavle" (Løvlie og Steinsholt, 2004). Dette vil si at barn ikke forstår når det blir stilt krav til eller ikke forstår hva man sier. Alt barnet gjør fra starten av er å forholde seg passivt til stimuli fra den ytre verden (ibid). Barnets frihet begrenses og styres utenfra når de blir eldre (Brenna, 2005; Javo, 2010), grunnet ære og skam (Brenna, 2005; Hundeide, 2003; Javo, 2010).

Allerede etter 6-7 årsalderen stilles det krav til barn i form av å delta i voksenliv f.eks. å passe på yngre søsken. Fra ca. 7 årsalderen blir barnet tatt med i de voksnes oppgaver utfra kjønn

(Brenna, 2005). For at barna skal få den oppdragelsen som er nødvendig for å utvikle dyd, må de så tidlig som mulig føle foreldrenes autoritet på kroppen (fysisk avstraffelse) og forholde seg lydige til den. Dette gjøres for å skape en slags frykt og respekt i barnet, og alle former for disiplin er avhengig av dette (Løvlie og Steinsholt, 2004:115-117).

Vi ser at figuren til høyre blir smalere mot toppen, etter hvert som barna blir eldre. Dette kan by på store utfordringer for minoritetsungdom, spesielt mot slutten av ungdomsskolen (Befring og Tangen, 2012), hvor det forventes at de ikke skal drikke alkohol, ikke ha kjæreste og ikke kan ha sex (ibid:269).

2.4 Identitet

I dette avsnittet belyser jeg identitetsproblematikk hos ungdommer med minoritetsbakgrunn og redegjør for forskjellige definisjoner av identitet og identitetskrise. Ut fra Berger og Luckmanns teori om sosialisering, som jeg nevnte i punkt 2.1-2.3, forstår jeg det slik at gjennom sosialisering skaper barn sin identitet og tilegner seg sosiale og kulturelle normer og verdier, og at sosialisering derfor har mye å gjøre med utviklingen av barnets identitet. Det er gjennom denne prosessen barnet erfarer hvem det er, hvor en hører til, og hvordan andre oppfatter en. Med andre ord er identitet et omfattende begrep.

Berger og Luckmann (2006) sier at identitet er ”et fenomen som har sitt utspring i dialektikken mellom individ og samfunn” og ifølge Hylland Eriksen (2001: 36) er identitet ”det man ser når man ser seg i speilet”. Identitet skapes i samspillet mellom individuell bevissthet og sosiale strukturer. Identitet er ofte knyttet til spørsmålene ”Hvem er jeg?” og ”Hvor hører jeg til?”. Vi bruker ofte begrepet ”selvbilde” for å uttrykke at det handler om det bildet vi har av oss selv, men identitet handler også om hvordan andre oppfatter oss, om hva som gjør meg til meg og hva som skiller meg fra andre. ”Identitet defineres faktisk objektivt som en plassering i en bestemt verden, men kan bare tilegnes subjektivt i relasjon til denne verden” (Berger og Luckmann, 2006:138).

Som jeg har vært inne på tidligere, lever minoritetsbarn og unge i to verdener. Dette gjør at de ofte opplever det vanskelig når de forsøker å leve opp til motstridende verdier (Hundeide, 2003; Hylland Eriksen, 2001; Hoems, 1978). Identitetsutviklingen hos minoritetsbarn og unge kan beskrives i ulike kategorier (Hylland Eriksen, 2001; Haugen, 2000). Verken-eller-identitet (verken norsk eller somalisk), enten-eller-identitet (enten norsk eller somalisk), eller både-og-identitet (både norsk og somalisk). I den siste kan individet veksle mellom å se seg selv som

både-og. Man får en dobbel kulturell kompetanse og en dobbel bevissthet når det gjelder kjennskap til og deltagelse i to forskjellige kulturer, hvor man får mulighet til å ferdes i ulike miljø (Befring og Tangen, 2012).

Barn med dobbel kulturell kompetanse beskrives av Prieur (1994) som ”balansekunstnere”. Kunsten å balansere mellom to kulturer kan oppleves som vanskelig for noen minoritetsbarn og unge, og spesielt kanskje for ungdommene i min undersøkelse, fordi de opplever at de verken har tilhørighet til det norske samfunnet eller til familien. For minoritetsbarn og unge som blir sosialiserte og oppdratt mellom to sett normer og verdier, kan det oppstå flere utfordringer for forståelsen av hvem de er, noe som igjen kan bidra til atferdsproblemer overfor omgivelsene (Hundeide, 2003) og utvikling av identitetsproblemer (Hylland Eriksen, 2001).

Hylland Eriksen (2001:53) skriver at det er vanlig at minoritetsbarn og unge, som følge av identitetsproblemer, velger en identitet ut fra tre muligheter: ren identitet, bindestreksidentitet eller kreolsk identitet. Litt i motsetning til denne teorien ble det gjort en internasjonal undersøkelse av Sam m.fl. (2006) om holdninger, atferd og identitetsfølelse hos innvandrerdømt, samt hvilken innlemmingsstrategi som gir best resultat. Dette var en internasjonal undersøkelse i 13 land, deriblant Norge. I Norge deltok i alt 500 ungdommer med vietnamesisk, pakistansk, tyrkisk og chilensk bakgrunn, og de kom fra Oslo, Drammen, Stavanger, Bergen og Trondheim. Undersøkelsen viste fire ulike typer innvandrerdømt: Den etniske typen, integreringstypen, den diffuse typen og den nasjonale typen.

Ren identitet tilsvarer det som er omtalt som den etniske typen, bindestreksidentitet som integreringstypen og kreolsk identitet som den diffuse typen.

2.4.1. Ren identitet (den etniske typen)

Ren identitet vil si at et minoritetsbarn og unge med foreldre av for eksempel somalisk opprinnelse velger å identifisere seg som somalisk og ingenting annet. Da er de mest opptatt av den opprinnelige kulturen til foreldrene. De bryr seg ikke så mye om den norske kulturen, har ikke så mange norske venner, men har venner fra egen etnisk gruppe, og de behersker det norske språket dårlig (Hylland Eriksen, 2001; Sam m.fl., 2006).

Resultatet av ren identitet blir ofte også dårlig tilpasning i skolen og i resten av samfunnet, dvs. mangelfull integrasjon i det norske samfunnet, samt store personlige frustrasjoner, men de scorer bra på psykisk helse (Sam m.fl., 2006).

2.4.2. Bindestreksidentitet (integreringstypen)

Bindestreksidentitet skapes når en person forsøker å bygge bro mellom to atskilte kulturer. Barnet kan for eksempel være somalisk-norsk, og forholder til begge kulturer selv om det er skiller mellom kulturene. Dette er det Hylland Eriksen kaller bindestreksidentitet og som hos Sam m.fl. (2006) kalles ”integreringstypen”. Her pendler minoritetsbarn og unge mellom to kulturer, dvs. at de klarer seg godt i både skolen og i resten av samfunnet. De er stolte av å bevare foreldrenes kultur, men de tar også del i den norske kulturen og scorer høyt på selvtillit, tilpasning og livskvalitet (ibid).

Det er mange ungdommer med minoritetsbakgrunn som beskriver identiteten sin på denne måten. Dette er ungdommer som har normer og verdier fra minoritetsbefolkningen, men som har tilpasset seg det norske samfunnet. Når de er hjemme sammen med familien sin, tilpasser de seg familiens kulturelle verdier, men så fort de kommer ut i samfunnet, vil de tilpasse seg det norske. De vil her stort sett følge norske kulturelle verdier. Hylland Eriksen (2001) sier at bindestreksidentitet forutsetter at det stadig er tydelige forskjeller mellom de to kulturene det er tale om (ibid:54).

2.4.3. Kreolsk identitet (den diffuse typen)

Kreolsk identitet, også kalt ”den diffuse typen”, finner vi når barnet blander begge kulturer, avviser bevisst eller ubevisst at det finnes ren identitet eller bindestreksidentitet, og bygger sin egen identitet ved å krysse dem. De kjenner seg ikke hjemme verken i foreldrenes kultur eller den norske kulturen. Da har barnet verken en identitet knyttet til egen familie eller en identitet knyttet til det norske samfunnet. De blir outsiders eller marginaliserte (Sam, 1994) og vet ikke helt hvor de føler seg hjemme.

Resultatet av kreolsk identitet blir ofte at man mangler etnisk identitet, og risikerer å utvikle antisosial atferd (Sam m.fl., 2006). De har liten kontakt med foreldrenes kultur, men de er også negative til det nye landet, og for eksempel behersker de språket dårlig. Dette er ungdommer som kan få atferdsproblemer, og som ofte sliter med dårlig psykisk helse samt scorer lavt på livskvalitet (ibid).

2.4.4 Nasjonal identitet

Dette er de som vender seg totalt vekk fra familien og ”tilber” Norge. Det er kun Norge som teller, og dette skjer på bekostning av den opprinnelige kulturen. De bryr seg lite om familien, de er kun sammen med nordmenn, lyver gjerne om opprinnelsen sin, snakker så å si bare

majoritetsspråket, og er utelukkende sammen med kamerater fra det nye landet (Sam m.fl., 2006).

Resultatet for den nasjonale typen er at de ikke scorer høyt på livskvalitet, og de greier seg heller ikke særlig bra (ibid). Det er ganske overraskende å se at den nasjonale typen ikke klarer seg særlig bra, spesielt siden de gjør alt for å innlemmes i det norske samfunnet. Men dette tyder kanskje på at de mister en viktig del av sin identitet på veien. Integreringstypen, kalt ”bindestreksidentitet” hos Hylland Eriksen (2001), er jo den som klarer seg best. Det er fordi disse ungdommene klarer å leve med to kulturer og blir ”balansekunstnere” (Prieur, 1994). De respekterer sine foreldre samtidig som de gjør bruk av majoritetens kultur.

Kapittel 3: Metode

Metode av det greske ordet "metodos" og kan forstås som en bestemt vei mot et mål for å besvare problemstillinger og fremskaffe dataene vi trenger for å gi gode svar (Kleven, 2011).

Samfunnsvitenskapelige metoder dreier seg om hvordan vi kan gå frem for å forstå informasjon om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan denne informasjonen kan analyseres, og hva den kan fortelle oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Gilje og Grimen (1993) sier at innen vitenskapsfilosofien undersøker forskeren systematisk de forutsetninger som vitenskapelig aktivitet og kunnskap baserer seg på.

I denne undersøkelsen ønsket jeg å få en bedre forståelse for atferdsvansker hos ungdommer med minoritetsbakgrunn. Det ble dermed også interessant å studere forhold som kan bidra til utvikling av atferdsproblemer hos minoritetsungdom.

Jeg valgte å anvende kvalitativ metode for å belyse min problemstilling. Jeg var interessert i å belyse problemsstillingen i en bred sammenheng, dvs. få fram forskjellige elementer i ungdommenes risikofaktorer for å utvikle atferdsvansker, ved å ha samtale med mine informanter. Som nevnt tidligere i oppgaven punkt 2.3.2 ifølge en rapport fra Statistisk sentralbyrå (Kalve og Dyrhaug, 2011), er barn og unge med minoritetsbakgrunn overrepresentert i barnevernssystemets plasseringer utenfor hjemmet, enten det er i fosterhjem eller på barnevernsinstitusjonen. Av den grunn har jeg gått inn for å få tak i informanter som det er grunn til å tro har noe med å bidra med til problemstillingen min. Da valgte jeg å kontakte en offentlig barneverninstitusjon i Bufetat, for å be om lov til å intervju tre ungdommer med minoritetsbakgrunn som er blitt plassert der. Jeg ønsket også å intervju foreldrene, men det lot seg ikke gjøre av tidsmessige grunner. Å intervju foreldre kunne vært spennende for å høre om deres opplevelser og erfaringer med utfordrende atferd som deres ungdommer viser mot omgivelsene.

3.1 Valg av metode

Når man skal vurdere problemer som er knyttet til samfunnsvitenskapelig forskning, er det relevant å se metoder som blir brukt i ulike forskningsprosesser. Vi skiller gjerne mellom kvalitative og kvantitative metoder (Kvale, 1997, Kleven, 2011). Kleven (2011) sier at kvalitativ metode er en metode for innhenting av opplysninger, hvor man istedenfor å undersøke mange forekomster (kvantitativ metode), konsentrerer seg om noen få, og undersøker disse svært grundig.

Kvalitativ forskning prioriterer nærhet mellom forskeren og informantene. Gjennom datainnsamling får forskeren dermed tilgang til kunnskap som man ellers vanskelig kunne fått tak i, f.eks. gjennom observasjon (Skjervheim, 1996). Man får tilgang til informantenes livsverden. Her blir forskeren selv et viktig instrument i datainnsamlingen (ibid.). Dermed er både forskeren og til en viss grad informanten engasjert i den i fortolkende prosessen.

Kvantitativ forskning forutsetter innsamling av større mengder data og en fast struktur i arbeidet for at dataene skal bli overkommelige å analysere (Kleven (2011). I følge Kleven (ibid) forutsetter en slik struktur at forskeren vet hva han skal lete etter og hvor han skal lete. Innenfor kvantitativ forskning har forskeren og informantene en viss distanse til hverandre, og tilnærmingen går i bredden og tar sikte på å telle, måle og formidle sammenhenger.

Det er problemstillingen forskeren har ønsket svar på som ofte avgjør hvilken metode han velger å bruke. Som nevnt i punkt 1.3 er min problemstilling som følger: *Hvordan kan vi forstå atferdsvansker blant ungdommer med minoritetsbakgrunn?*

I denne undersøkelse har jeg vært opptatt av å ha gode samtaler med mine informanter, og ikke å telle og måle. På bakgrunn av dette valgte jeg å bruke kvalitativ metode i form av intervju. I følge Befring (2007) passer en kvalitativ metode godt for å komme nær informantens personlige opplevelser.

3.2 Vitenskapsteori

Vitenskapene, med unntak med matematikk og logikk, er empiriske eller erfaringsbaserte disipliner (Gilje og Grimen, 1993). De mener at man i vitenskap er opptatt av å studere fenomener som vi får kunnskap om gjennom sansene, og de krever at teorier som utvikles skal kunne prøves ved å vise til sansene. Vitenskapsteori er bygd opp slik at vi på grunnlag av den, eventuelt i kombinasjon med andre teorier, kan utvikle konkrete hypoteser som kan prøves mot erfaringer (ibid:15). Denne retningen kalles logisk positivisme. De logiske positivistene skiller mellom ekte vitenskap og pseudovitenskap. Ekte vitenskap kan utvikle teorier og hypoteser som kan verifiseres. En hypotese eller påstand er meningsfull dersom den lar seg verifisere gjennom direkte erfaring (Kleven, 2011). Alle påstander og utsagn som faller utenfor dette kriteriet, anser de logiske positivistene som meningsløse. Det kreves at teorier som utvikles skal kunne prøves ved å vise til sanseerfaringer (ibid).

I undersøkelsen har jeg ønsket å studere fenomener knyttet til hvorfor noen ungdommer med minoritetsbakgrunn viser utfordrende atferd mot sine omgivelser. Som forsker bør jeg også vise min forforståelse for slike fenomener, se punkt 1.1. I samfunnsvitenskapene studeres sosiale fenomener som klasse, organisasjon, kriminalitet og liknende (Gilje og Grimen, 1993:17). Kvalitative metoder baserer seg på intervjuer (og langt mindre) utvalg innen en bestemt gruppe som man ønsker å undersøke, og de benyttes for å forstå et bestemt fenomen (og ikke for å måle hvor mange som er utsatt for dette "fenomenet").

For å forstå handling, fenomener og tolke informantene mine, har jeg benyttet meg av fortolkende fenomenologisk analyse.

3.3 Fortolkende fenomenologisk analyse

I undersøkelsen har jeg valgt fortolkende fenomenologisk analyse som forskningsdesign. Jeg har brukt en semi-strukturert intervjuguide og deretter analysert intervjuene med fortolkende fenomenologisk analyse. Fenomenologisk filosofi er en viktig bidragsyter til den kvalitative tilnærmingen (Kvale, 1997). Dette betyr å gå til fenomenet selv og få forståelse av fenomenet. Her er også min forforståelse for handlinger som minoritetsungdom viser i samfunnet, viktig.

I den fenomenologiske metoden gis livsverden forrang. Det vil her si å beskrive den sosiale verden slik den blir erfart av subjektet (minoritetsungdommer). Det blir viktig at jeg legger til side mine egne forutinntatte oppfatninger, og at det er informantens opplevelser jeg søker. I samfunnsvitenskapene studeres sosiale fenomener som klasse, organisasjon, kriminalitet og liknende (Gilje og Grimen, 1993:17). Selv om det eksisterer flere tolkninger av den fortolkende fenomenologiske analyse-filosofien, er dens filosofiske og epistemologiske røtter innebygd i hermeneutikken (Kvale, 1997). Den fortolkende fenomenologiske analysen søker å fange opplevelser som er betydningsfulle for informanten, og redegjøre i dybden for informantens erfaringer ved å avdekke sentrale temaer funnet av forskeren i undersøkelsen. Denne fortolkende prosessen er en nøkkelkomponent i fortolkende fenomenologisk analyse. Det vil si at den anerkjenner at fortolkningen er influert av valideringsprosedyrer for å hjelpe forskeren å beholde fortolkningen innenfor et realistisk nivå.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

For å få forståelse for hvilke forhold som kan bidra til utvikling av atferdsvansker hos ungdommer med minoritetsbakgrunn har jeg intervjuet tre ungdommer og tatt utgangspunkt i

Kvales teori om intervjuundersøkelsens syv stadier (Kvale 2007:47). De syv stadiene er som følger:

- 1- Tematisering: Avklaring av hvorfor- og hva-spørsmål før intervjuarbeidet starter og hvordan informasjon skal innhentes.
- 2- Planlegging: Planlegging og forberedning av alle de 7 stadiene før han gjennomfører intervjuene.
- 3- Intervjuing: Utarbeidelse av intervjuguide før intervjuene med informantene.
- 4- Transkribering: Skriftliggjøring av intervjumaterialet som er samlet på lydopptak, fra muntlig til skriftlig tekst, og klargjøring for analyse av intervjumaterialet.
- 5- Analysering: Analysemetode ut fra problemstilling. Det er 5 måter å analysere intervjuer på: meningsfortetting, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningsgeneralisering gjennom ad hoc-metoder og meningstolking.
- 6- Verifisering: Vurdering av intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet, samt om undersøkelsen gir svar på problemstillingen.
- 7- Rapportering: Forskeren formidler funn og metode på en vitenskapelig måte med hensyn til forskningsetiske spørsmål.

Innenfor kvalitative intervjuer skiller man gjerne mellom strukturert intervju og ustrukturert intervju. Det strukturerte intervjuet er delvis strukturert ved at man i forveien har formulert formålet med undersøkelsen (Kvale, 2007). Det vil si at intervjuet fokuserer på bestemte temaer, og det er gjort en begrepsmessig og teoretisk forståelse av temaer som skal undersøkes. Forskeren har også formulert spørsmål i en intervjuguide, men man er ikke bundet til kun å holde seg til disse spørsmålene. Man kan utdype dem og stille uforberedte, spontane spørsmål. Det ustrukturerte intervjuet er intervjuer hvor man ikke fokuserer på bestemte tema, og hvor man ikke har laget noen plan på forhånd for hva man vil spørre om. Denne intervjuformen vil ligne en alminnelig samtale.

Min hensikt med intervju-undersøkelsen var å få innblikk i minoritetsungdommers tanker omkring hvilke konsekvenser møtet med det norske majoritetssamfunnet har hatt for dem, med hensyn på utvikling av atferdsvansker. Alle mine tre informanter er født i utlandet og har to utenlandsfødte foreldre som kommer fra ikke-vestlige land. Jeg intervjuet to gutter og en jente.

Jeg har benyttet semi-strukturert intervju som metode i min undersøkelse, og har utarbeidet en intervjuguide med åpne spørsmål, se vedlegg 3. Spørsmålene var delt i seks temaer som jeg nevnte i punkt 1.3. For noen begreper måtte jeg stille spørsmålene flere ganger på forskjellige måter, fordi de syntes å være vanskelig å forstå for informantene. To av intervjuene foregikk på biblioteket og ett hjemme hos informanten. Jeg brukte lydopptak for å være sikker at viktig informasjon ikke gikk tapt, og datamaterialet fra intervjuene ble transkribert av meg selv. Deretter analyserte jeg materialet, og svarene jeg fikk dannet grunnlag for videre arbeid med oppgaven.

Fordelen med semi-strukturerte intervju som er nevnt ovenfor, er at forskeren kan innhente en større og dybde og bredde enn gjennom strukturerte intervjuer med informantene, og forskeren får med seg en større dybde i svarene enn gjennom det strukturerte intervjuet (Kvale, 1997).

3.5 Undersøkelsens validitet og reliabilitet

Når man gjør en undersøkelse, kvantitativt eller kvalitativt, bør man ha med en metodekritikk. Forskeren vil alltid være interessert i at undersøkelsen har høy validitet og reliabilitet. I all forskning er det et krav til at forskningen skal være reliabel og valid. Reliabilitet betyr at forskningen er pålitelig (Kleven (2011). Validitet betyr at den er gyldig, det vil si at den måler det forskeren ønsker at den skal måle(ibid). Kvale (1997) sier at i kvalitativ forskning er pålitelighet og gyldighet en integrert del av hele forskningsprosessen.

I kvalitativ forskning forventes det at forskeren argumenterer for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Det vil si å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn som tidligere nevnt under punkt 3.4 . Forskeren må beskrive hvordan dataene er kommet fram og hvordan hun har analysert dem(Kvale 2007).

Som sagt brukte jeg en intervjuguide i min undersøkelse (se vedlegg 3). Intervjuene hadde som mål å innhente erfaringer og opplevelser til ungdommene med minoritetsbakgrunn i møte med omgivelsene og samfunnet, relatert til deres atferd. Det var informantene selv som var veivisere i denne prosessen. Gjennom bruk av lydopptak har jeg sikret at verdifull informasjon ikke har gått tapt, noe som styrker både validitet og reliabilitet. Lydopptakene er gjengitt i tekst, dvs. at informantens uttalelser er blitt tatt vare på. Min vurdering er da at min

studie her framstår som reliabel og valid. Disse fasene i undersøkelsesprosessen bør kunne sies å være nøyaktige når det gjelder intervjuer og transkripsjon.

Kvale (1997) sier at i en intervjusituasjon blir intervjuenes reliabilitet spesielt viktig. Spørsmålet er i hvilken grad intervjueren stiller ledende eller åpne spørsmål, og om spørsmål blir forstått. Ledende spørsmål kan påvirke svarene, for eksempel kan ulike ordvalg i et spørsmål gi ulike svar (ibid.). Jeg har ikke registrert at jeg stilte ledene spørsmål kanskje jeg gjort det ubevisst. Jeg prøvde å være bevisst på å ikke stille ledene spørsmål ved å stille spørsmålene flere ganger på forskjellige måter, fordi informantene syntes å være vanskelig å forstå.

Kriteriene for validitet og reliabilitet har tidligere vært basert på positivistisk naturvitenskapelige regler, men etter hvert som humanistisk forskning med mye bruk av kvalitative metoder ble mer vanlig, har en del kvalitative forskere stilt seg kritiske til disse reglene. De oppfattet reglene som undertrykkende og til hinder for en kreativ og kvalitativ forskning. Bakgrunnen for denne kritikken er at den kvalitative forskningen ikke inneholder tall (statistisk tilnærming), slik vi finner i kvantitativ forskning (ibid). Spørsmålet om undersøkelsens validitet vil også være vanskelig fordi forholdet mellom forsker og undersøkelsesenheter er en dynamisk prosess. Et av de store problemene i kvalitative undersøkelser mener jeg er å vurdere og avgjøre om de innsamlede data er riktige og om de utkonkurrerer alternative forklaringer.

3.6 Fordeler og ulemper ved kvalitative forskningsdesign

Det er flere fordeler ved et kvalitativt intervju: Forskeren kan være deltakende og gjennomføre et uformelt intervju. Under et uformelt kvalitativt intervju kan forskeren fange opp blant annet spørsmål som ikke vil besvart på et vanlig spørreskjema, samt styre samtalen til temaer som kan gi svar der problemstillingen blir besvart. Underveis kan forskeren vurdere om spørsmål er gode nok. Skjervheim (1996) sier at forskeren skal betrakte sine studieobjekter som mulige diskusjonspartnere som kan stille seg kritisk til det han gjør, og ofte være de som har rett i ulike sammenhenger (ibid).

Ulempen ved å lede spørsmål dit forskeren selv vil, er at forskningsresultatet ikke samsvarer med virkeligheten. På den andre siden bør man som forsker ta hensyn til hva slags informanter som blir intervjuet. Noen informanter vil gjerne gjøre alt for å bli intervjuet, mens

andre som sitter med verdifull informasjon, kan vegre seg mot å bli intervjuet. Det kan by på krevende utfordringer for forskeren å få relevante svar på spørsmål som informanten ikke ønsker å svare på, eller fra en informant som egentlig kanskje ikke ønsker å bli intervjuet.

3.7 Forskningsetiske overveielser

Etikk handler om å bry seg om den andre og kunne se hennes perspektiv, med tilknyttede tanker og følelser. Kvale (1997) trekker frem tre etiske stikkord for forskning på mennesker: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Et informert samtykke innebærer at intervjupersonene (her: minoritetsungdommene) informeres om undersøkelsens overordnede mål. De må også bli informert om at det er frivillig å delta i forskningen, og at de kan trekke seg når som helst.

I min undersøkelse ble informantene rekruttert via en barneverninstitusjon, og alle de tre informantene var under 18 år. Etter godkjenning fra barneverninstitusjonen og samtykke fra foreldrene ble de informert om bakgrunnen for intervjuet (vedlegg 1), og spurt om de var villige til å delta i undersøkelsen. Informantene stilte seg meget positive til å delta på intervjuet, og de skrev under samtykkeerklæringen (vedlegg 4). For å sikre anonymitet og at data ikke kan spores tilbake til de tre minoritetsungdommene, har jeg gitt dem fiktive navn. Jeg sendte også melding til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om undersøkelsen og fikk brev om godkjenning (vedlegg 2). Etter min mening oppfyller da min undersøkelse de forskningsetiske kravene til forskningsetiske spørsmål.

Kapittel 4: Analyse og resultater

I analysen tok jeg utgangspunkt i funn jeg har innhentet gjennom intervjuene. Som bakgrunn hadde jeg de teoretiske perspektivene som jeg har omtalt i kapittel 2, egne jobberfaringer og min bakgrunn som minoritetspråklig. Varighet av hvert intervju var mellom 40 og 60 min. Som sagt har jeg intervjuet tre ungdommer med minoritetsbakgrunn, en jente og to gutter i alderen 16, 17 og 17 år. De er født i tre ulike land i Afrika, og de kom til Norge i 2002, 2008 og 2012. For å sikre personvern og anonymitet har jeg utelatt hvor de kommer fra i Afrika og gitt dem fiktive navn: Fatima (jenta) og Adam og Murtada (guttene).

Intervjuguiden innholdt seks tema 1: kulturforståelse, 2: konfliktforståelse, 3: oppdragelse, 4: identitet, 5: venner, 6: holdninger i samfunnet. Disse temaene danner grunnlaget for analysen. Nedenfor er resultatene presentert tema for tema, ved ordrette sitater fra informantene.

4.1 Kulturforståelse

Spørsmålene under dette temaet dreide seg om barn og unge med minoritetsbakgrunn opplevde forskjeller mellom opprinnelseskulturelle verdier og norske kulturelle verdier som så store at de ikke klarer å håndtere disse. Med andre ord hvilke påvirkninger motstridende sosialisering har på deres atferd. I følge Javo (2010) opplever barn og unge som lever under motstridende verdier hjemme og utenfor hjemmet, en konflikt som kan ha negativ effekt på dem. For å forstå hvilke risikofaktorer som ligger til grunn for utvikling av problemer hos minoritetsbarn og unge, ble informantene først spurt om hva de mener er norske kulturelle verdier.

Her følger noen utsagn fra samtale mellom intervjuer og informanter om dette:

Adam:

Det er noen norske kulturelle verdier som er bra og noen som man ikke kan bli enig med.

Kan du gi eksempler?

Det som er bra, f.eks. å ikke slå barn. Det som ikke er bra, for eksempel at noen norske foreldre lar sine barn drikke alkohol, får lov til å bruke tobakk og mye frihet.

Murtada:

Med norske kulturelle verdier mener jeg at alle behandles likt, at når man er ungdom har de rett til å gjøre en del forskjellige aktiviteter med andre, å være sosial med andre mennesker, og man har rett til å

velge. Siden jeg kommer fra et annet land, er det mange muligheter til å velge hva du vil bli eller hva du vil gjøre, og hva slags miljø du vil være med i. Jeg vil være en aktiv samfunnsborger, ta del i fellesskapet og ikke være passiv som foreldrene mine.

Fatima:

Norsk kulturelle verdier er at barnet får lære seg selv å stå på egne bein. De har flere rettigheter når det gjelder kulturelle verdier i Norge enn de har i utlandet. Det er ikke så strengt og ikke så mye forskjellsbehandling mellom gutter og jenter. Barnet bestemmer over seg selv, litt mer frihet, litt mer valg egentlig.

4.2 Konfliktforståelse

Informantene ble spurt om det var noen konflikter mellom kulturelle verdier hjemme og utenfor hjemmet. De svarte slik:

Adam:

Ja, det finnes konflikt. Ikke alltid, men det finnes noen forskjellige mellom kulturelle verdier som er hjemme og utenfor hjemmet.

Kan du gi eksempler?

Ja, for eksempel å ikke komme så seint hjem. En må være hjemme tidlig rundt kl. 19- eller 20-tida mens norske barn kommer hjem når de vil, og de bare får husarrest når de kommer hjem for sent, mens våre foreldre blir sinte, snakker mye og blir sure.

Murtada:

Ja, det finnes konflikt. Jeg kommer fra en annen kultur hvor du ikke kan gjøre masse ting. Det kan være på grunn av religion eller kulturgreier, f.eks. med andre ord hvordan du skal oppføre deg mot kvinner og alt dette her. I min kultur er det ganske strengt i forhold til å gjøre ting med den norske kulturen, f.eks. hvis jeg gjør ting som min kultur ikke tillater så er det dårlig gjort da, og det kan være en konflikt der. Det er ikke bare foreldrene mine, men også andre folk fra samme kultur når de ser at jeg gjør ting annerledes og at jeg tilpasset meg den norske kulturen, så kan de snakke med foreldrene mine og det kan starte en konflikt hjemme som kan lage problem mellom meg og foreldrene mine. Det kan skape stor konflikt, og det er alltid utfordringer.

Fatima:

I det norske systemet så har barnet mye rettigheter, mer frihet enn fra mitt da. Når man er født i Norge, så har du egen frihet og bestemmer selv hva du vil og gjøre akkurat hva du vil. I min kultur når barnet er blitt født, så er det foreldre som har 100% ansvar for deg til du gifter deg. De skal ha kontroll på meg 24 timer, hva jeg drev med, hvor jeg var hen og hvem jeg var med når det kommer til venner og sånn.

4.3 Oppdragelse

Som nevnt under punkt 2.2, er det ulike meninger om hva som er god barneoppdragelse, at barn blir formet bevisst av foreldre gjennom oppdragelse og sosialisering, og at dette er ulikt fra land til land og fra kultur til kultur. Informantene ble spurt om hvordan de er blitt oppdratt av sine foreldre og om det var streng eller voldelig oppdragelse. Her følger utsagn fra mine informanter:

Adam:

Foreldrene mine var strenge. Gjør man noe som gjør foreldrene glad, så er de ikke strenge. Gjør man noe som gjør de sinte, da er de strenge mot deg.

Du sier at dine foreldre var strenge. Var de voldelig mot deg? Ble du utsatt for vold?

Ja, jeg ble det.

Hva skjedde?

Jeg var på en fest hos en kompis, drakk alkohol og ble tatt av politiet på grunn av alkohol. Mor ble informert av politiet, og hun ble sint på meg. Vi kranglet litt, jeg fikk straff og måtte rydde litt hjemme.

Murtada:

Jeg ble oppdratt på slik folk i min egen kultur blir oppdratt på. Sånn streng barneoppdragelse. Når du gjør en liten feil, du får en liten opplevelse f.eks. du får en liten klaps, et lite belteslag på ryggen eller rumpa eller et annet sted. Når jeg var liten, alle jeg vokste opp sammen med fikk det samme så det var ganske normalt. Så jeg har vokst opp med ganske streng bestemor som jeg elsker i dag. Ja, oppvokst opp med strenge foreldre til og med i dag.

Fatima:

Ja, det var ganske streng i oppdragelsen min. Når vi gjorde noe galt, ble vi slått av stemor. Jeg ble selvfølgelig slått hjemme når jeg ikke lyttet så godt etter, og måtte stå i et hjørne i to timer.

Gjorde det noe med deg at du ble slått?

Ja, det gjorde noe. Jeg ble aggressiv når jeg vokste opp. Man blir jo aggressiv når man har aggressive foreldre.

I neste spørsmål ble informantene spurt om hva de var kritisk til i sin oppdragelse.

Murtada:

Når jeg var liten, gjorde jeg alltid dumme ting. Folk gikk alltid til foreldrene mine på grunn av at jeg havnet i slåsskamp hele tiden, og jeg ble straffet på grunn av det.

Fatima:

Måten de oppdro meg på med vold i familien, og de behandlet oss ikke likt. Det var forskjellsbehandling i familien.

4.4 Identitet

For å forstå og finne ut mer om identitetsproblematikk og tilhørighet, stilte jeg et spørsmål om hvor de føler seg hjemme, om de føler seg mer hjemme i foreldrenes hjemland som de kanskje ikke kjenner så godt, eller i Norge som de er oppvokst i.

Adam:

Jeg tilhører hjemme i (et afrikansk land). Jeg opplever meg ikke som norsk, men opplever at jeg er fra (et afrikansk land).

Murtada:

Jeg sier ikke at jeg er norsk, men jeg sier at jeg er en del av dette landet, og jeg har like rettigheter som alle andre her i Norge selv om jeg har utenlandsk bakgrunn. Jeg er en person fra (et afrikansk land) som bor i Norge. Jeg føler at jeg er en del av dette landet og at folk bør akseptere meg for hvem jeg er.

Fatima:

Jeg kan si at jeg er helt norsk personlig egentlig. Jeg har satt meg inn i den norske kulturen og tenker ikke på min kultur som jeg hadde i hjemlandet mitt. Jeg er ikke oppvokst i (et afrikansk navn), jeg er oppvokst i Norge, det er den norske kulturen jeg satt meg inn i, og man kan ikke si at jeg ikke er norsk.

Med unntak av Fatima, svarte informantene at de ikke føler tilhørighet til Norge. Adam opplever seg som fra sitt hjemland. Murdata opplever seg som ikke norsk, men at han har like rettigheter som andre, mens Fatima opplever seg som norsk, spesielt når hun skal ta viktige avgjørelser: ”Det som er bra med å være norsk, er jo valgfriheten, som jeg kan ta selv og at jeg kan bestemme selv.”

4.5 Venner

I neste spørsmål ble informantene spurt om de har ”norske” venner.

Adam:

Jeg har venner (bare fra min egen kultur).

Murtada:

Det er ikke mange minoritetsbarn og unge som blir akseptert i det norske samfunnet på grunn av at de sliter med språket, eller det er de selv som ikke ønsker å blande seg med etniske norske barn.

I neste spørsmål ble informantene spurt om de har blitt holdt utenfor.

Murtada:

Ja, jeg har blitt det. Jeg er blitt mye av det og jeg skal ikke lyve om det. Jeg ble mobbet en del da jeg gikk på ungdomsskolen, selv om jeg ikke kunne språket bra. Man kan alltid forstå tegninger eller kroppssignal når folk snakker vondt om deg, og jeg havnet i bråk når jeg ble mobbet og holdt utenfor.

Fatima:

Ja, på skolen var jeg veldig mye utestengt fra norske venner. Det var veldig mye mobbing både på barne- og ungdomsskolen. Jeg var veldig mye holdt utenfor egentlig. Det er vanskelig når du har en annen bakgrunn. Noen folk tar ikke likestilling på alvor, og de synes at jeg ikke passer inn.

4.6 Holdninger i samfunnet

For å finne ut i hvilken grad informantene opplever forskjellsbehandling i det norske samfunnet, spurte jeg om de opplever at deres handlinger ikke forklares med hvem de er, men med hvilken kultur de tilhører. Her følger to utsagn fra mine informanter:

Adam:

Jeg får skylda når jeg hopper over gjerdet på skolen, men ikke når det er etnisk norske barn. Det burde vært det samme både for norsk og ungdom med etnisk bakgrunn. Det gjør meg sint når de bare skylder på en utlending og ikke når det er en norsk. Det skjer mye sånne ting på skolen.

Fatima:

Ja, når jeg bodde på en barneverninstitusjon og ble sint. Årsaken til sinneutbrudd ble forklart med min kultur. Jeg ble sint, og det er ikke noe jeg har valgt selv for å bli, men det hadde noe med oppdragelsen min å gjøre.

Hva var din reaksjon?

Min reaksjon var at jeg ble sint og voldelig.

Noen av informantene synes at det er en del utfordringer med å ikke være norsk og at holdninger fra samfunnet kan føre til diskriminering og rasisme.

Murtada:

Det som er vanskelig med å ikke være norsk, eller når du ikke er norsk, det er mye utfordringer i samfunnet. Du kan møte hvor som helst i Norge. Det kan være f.eks. at noen folk her i landet på en måte praktiserer diskriminering og rasisme. Man blir diskriminert selv om at man bor her og bidrar i dette landet. Andre folk sier at du ikke fortjener å være her og det synes jeg er ganske dårlig. Ganske mange som synes folk med utenlandsk bakgrunn ikke fortjener å være.

Kapittel 5: Diskusjon

Her vil jeg først diskutere det jeg har funnet ved å intervju tre ungdommer med minoritetsbakgrunn, hvor de forteller meg hvordan de opplever å vokse opp i to kulturer. For det andre er jeg opptatt av forståelse for utvikling av atferdsvansker som har betydning for oppgaven min, slik jeg har formulert i min problemstilling: ”Hvordan kan vi forstå atferdsvansker blant ungdommer med minoritetsbakgrunn?” Jeg har valgt å strukturere diskusjonen ut fra de seks temaene som bl.a. er nevnt i kapittel 4.

5.1 Kulturforståelse

Ut fra de svarene informantene ga, forstår jeg at de har en del kjennskap til norske kulturelle verdier. To av informantene brukte begreper som likebehandling, rett til å velge, å stå på egne bein, ikke forskjellsbehandling mellom kjønnene, selvbestemmelse og frihet som norske kulturelle verdier. En av informantene sa at det er flere rettigheter i Norge enn hun var vant til i utlandet. En annen informant sa at han vil være en aktiv samfunnsborger, ta del i fellesskapet og ikke være passiv som foreldrene sine.

Informantene klarte å se forskjeller i kulturelle verdier mellom hjemmet og samfunnet, men ikke alle forskjeller: To av informantene sa at norske foreldre lar sine barn drikke alkohol, får lov til å bruke tobakk, får mye frihet og at barnet bestemmer over seg selv.

Jeg lurer på om kunnskapen om den norske kulturen er god nok blant noen av mine informanter eller om de har et ”utenforblikk” på den. Jeg sier dette fordi de generaliserer veldig. Det stemmer jo slett ikke, det de to informantene sa overfor. Dette bekrefter at de er lite kjent med norske kulturelle verdier. Gjennom min arbeidspraksis møter jeg ofte barn og unge med minoritetsbakgrunn som er plassert i barneverninstitusjon, og som har den holdningen at ”norske barn får gjøre akkurat som de vil”. Disse ungdommene kommer fra hjem med liten grad av frihet, mens på institusjonen får de mer frihet enn de har lært å håndtere og tar ansvar for (Brenna, 2005). Dette kan by på en del utfordring fordi de kommer fra hjem hvor alle valg er blitt tatt av andre, og nå skal de velge selv (Brenna, 2005).

5.2 Konfliktforståelse

Funnene fra min undersøkelse avslører at det å leve i en annen kultur enn den man er vokst opp i eller har oppdragelse fra, kan føre til at det oppstår kulturelle konflikter hos den enkelte. Jeg vil belyse dette ved å gjenta et sitat fra Murtada:

I min kultur er det ganske strengt i forhold til å gjøre ting med den norske kulturen, for eksempel hvis jeg gjør ting som min kultur ikke tillater det så er det dårlig gjort da, og det kan være konflikt der.

Ut fra de svarene informantene ga, kom det klart fra at det var en del forskjeller i kulturelle verdier mellom hjemmet og utenfor hjemmet, og at de opplever at dette kan skape store vansker for dem.

Jeg tolker dette til at motstridende sosialisering kan skape store vansker for ungdommer med minoritetsbakgrunn. Dette kan være en indikasjon på at de fleste ungdommene i denne undersøkelsen opplever belastninger knyttet til regler, normer og verdier hos omsorgspersonene som ikke samsvarer med det norske samfunnet. Sand (1992) sier at pendling mellom to ulike verdener som er motstridende, er svært krevende og uheldig for oppveksten til barnet. Dette skjer fordi det ikke er overensstemmelser mellom de to kulturene. De normene man er vant til, kan være helt annerledes i den kulturen man nå lever i (se eksempel i punkt 2.2). Disse kollisjonene kan medføre en god del utfordringer for minoritetsbarn på ulike sosiale arenaer. Hvis de for eksempel har det vanskelig hjemme, kan det føre til atferdsvansker, men ikke nødvendigvis i samme kontekst. Vanskene kan like gjerne komme til uttrykk på oppvekstarenaer som skole og sammen blant jevnaldrende, selv om det skyldes at barnet har problemer hjemme (Befring, Frønes og Sørli, 2010).

Et annet viktig aspekt som resultatene peker på, er at ungdommene opplevde høy grad av kontroll, grensesetting, mindre frihet og liten selvbestemmelse. Dette samsvarer med tidligere norske studier av barn og unge med minoritetsbakgrunn fra ulike etniske grupper (Oppedal m.fl., 2008). 72% av barn og unge med minoritetsbakgrunn i undersøkelsen oppgir at deres foreldre passer mer på dem og er reddere for dem, enn norske foreldre er for sine barn.

Jeg tolker dette som en slags undertrykkelse fra familien sin side, og at livet i stor grad blir snevret inn av foreldrene, samt at det gis lite rom for impulsivitet og selvbestemmelse. I økende alder blir grensene stadig strengere fra foreldrenes side (se eksempel i punkt 2.3.2), og barna skal være lydige mot sine foreldre og ikke si dem imot (Brenna, 2005). Som tidligere nevnt forklares ofte heller ikke grensene foreldrene setter.

Her vil jeg illustrere med et sitat fra min arbeidspraksis, fra en jente som merker slik undertrykkelse i sin oppdragelse.

Jeg fikk en streng oppdragelse hjemme. Der skulle jeg være hjemme, lage mat og passe på mine småsøsken. Det var ikke mulighet for selvstendighet, jeg kunne ikke gå ut om kvelden, og jeg kunne ikke si min mening. Jeg skulle være høflig, ta hensyn til de voksne og til mine brødre, fordi de var gutter.

Dette er også i samsvar med forskningen til Oppedal m.fl. (2008). Flere barn med minoritetsbakgrunn i den undersøkelsen rapporterte at de hadde hatt for mye ansvar for småsøsken, husarbeid og liknende.

En annen informant opplevde å komme i konflikt med folk som hadde samme etniske tilhørighet. Jeg vil belyse dette ved å gjenta et sitat fra Murtada.

Det er ikke bare foreldrene mine, men også andre folk fra samme kultur når de ser at jeg gjør ting annerledes og at jeg tilpasset meg den norske kulturen, så kan de snakke med foreldrene mine, og det kan starte en konflikt hjemme som kan lage problem mellom meg og foreldrene mine.

Jeg tolker dette slik at redselen for kritikk fra egen gruppe kan påvirke individuelle avgjørelser. Gruppens påvirkninger kan være sterkere i minoritetsgrupper enn i andre grupper. I en vanskelig livssituasjon vil ofte støtte fra den gruppen man tilhører være en trøst og hjelp. I mange innvandrerkulturer er man også avhengig av familiens og slektens samtykke i mange sammenhenger, for eksempel ved inngåelse av ekteskap. Det kan derfor være meget kostbart å gå imot slektens vilje og tradisjoner. Utstøtelse kan bli konsekvensen.

5.3 Oppdragelse

Et annet viktig funn i denne undersøkelsen var at alle mine informanter fortalte om en opplevd streng og til dels voldelig oppdragelse.

Ut fra oppdragelsesformer som er nevnt i punkt 2.3.2, ble informantene spurt om hvordan de er blitt oppdratt av sine foreldre og om det var streng eller voldelig oppdragelse. Alle tre informanter mente at de hadde opplevd streng og voldelig oppdragelse. Når de gjorde noe galt eller feil, eller ikke hørte etter, fikk de straff av foreldrene. Dette samsvarer med forskningen til Oppedal m.fl. (2008), hvor ungdommene oppga at de hadde opplevd mer straff fra foreldrene enn de hadde fortjent.

Jeg oppfattet at det å være strenge og straffende foreldre ikke ble sett på som positivt blant informantene mine. Foreldrene var vant til å håndtere problemer som oppstå ved å slå fremfor å prate sammen om det. Når de gjorde noe galt eller noe som gjorde at foreldre ble sinte, eller de ikke oppførte seg pent, fikk de straff av foreldrene. Kalve og Dyrhaug (2011) sier at ungdom med innvandrerbakgrunn har høyere risiko for å oppleve vold i familien, og som nevnt i tidligere, er innvandrerbarn og unge overrepresentert i barnevernsystemet på grunn av fysisk mishandling og vold i hjemmet.

Jeg tror at en av grunnene til all fysisk avstraffelse og vold er et helt annet syn på barneoppdragelse.

Man bør forutse at mange kan få store problemer med å tilpasse seg, og få det vanskelig seinere i livet (Berggrav, 2013). Når jeg leser Yahya Hassans dikt om barndom (se vedlegg 5), forstår jeg at det å være minoritetsbarn og unge som lever med motstridende sosialisering og streng oppdragelse, kan være ganske ødeleggende. Yahyas familie kom som flyktninger til Danmark med sine barn, og som 13-åring ble Hassan overflyttet til en barneverninstitusjon for barn med problematferd på grunn av tilpasningsvansker på skolen og småkriminalitet. Yahya har gitt ut en diktsamling i Danmark om en oppvekst med vold fra foreldre, svikt og kriminalitet. Diktene har tiltrukket seg mye oppmerksomhet både i sosiale medier, i Norge og i Danmark. Yahya har vært på besøk i Norge to ganger i forbindelse med diktene, og jeg var til stede og hørte han lese fra diktsamlingen sin. I diktene beskriver han hvordan han opplevde å bli slått av sine foreldre, hvordan han utfordret foreldrenes verdier, og følte seg forlatt av sine foreldrene - og i sin protest ender i kriminalitet. Han var plaget av at han hadde ulike kulturelle identiteter som virket forstyrrende på ham, noe som førte til at han utviklet problematferd relatert til omgivelsene.

Jeg tror at et fellestrekk for de fleste barn og unge med minoritetsbakgrunn som kommer i kontakt med barnevernet i Norge, noe som for eksempel mine informanter viser, er belastninger de møter hjemme knyttet til motstridende sosialisering og oppdragelsesstil. Jeg tolker det slik at utsagnene nevnt i kapittel 4 av mine informanter, på noen områder er klare eksempler på oppdragelsesforskjeller mellom majoritets- og minoritetsbefolkning. Her vil jeg skyte inn at når man hører at barn og unge med innvandrerbakgrunn forteller at de er blitt utsatt for vold hjemme og at far slo, så generaliserer kanskje hjelpeapparatet dette slik at man tror at alle minoritetsfamilier anvender vold som oppdragelsesmiddel, men selvsagt finnes det også mange minoritetsfamilier som ikke bruker vold.

Jeg tror forøvrig at årsak til fysisk vold ikke bare kan forklares med kultur. Man må også se på levekår, utdanning, helse og grad av integrering i samfunnet. Ifølge Javo (2010) og Berggrav (2013) har innvandrere dårligere levekår enn majoritetsbefolkningen, med høy grad av arbeidsledighet, dårlige boforhold og dårlig økonomi. Som nevnt i punkt 1.7 har barn og unge i minoritetsfamilier fra ikke-vestlige land, som er lite integrert i majoritetssamfunnet og som har lav sosioøkonomisk status og er fattige, stor risiko for å utvikle atferdsvansker. I slike tilfeller vil foreldrene ofte utøve en mer autoritær form for oppdragelse (Berggrav, 2013). På grunn av ovennevnte forhold holder disse familiene ofte på sin egen kultur og oppdrar sine barn strengere, noe som fører til at man lettere kan anvende vold som et oppdragelsesmiddel (ibid). Dette gjør de i større grad i Norge enn om de hadde vært bosatt i sitt hjemland (ibid). I mange land er fysisk avstraffelse av barn og unge er akseptert som del av barneoppdragelsen (Berggrav, 2013; Pinheiro, 2006), mens i Norge er det forbudt å slå barn. Jeg vil belyse dette ved å gjenta et sitat fra Murtada:

Når du gjør en liten feil, får du en liten opplevelse. For eksempel: Du får en liten klaps, et lite belteslag på ryggen eller rumpa eller et annet sted på kroppen. Når jeg var liten, fikk alle jeg vokste opp sammen med det samme, så det var ganske normalt.

Å gi refs som informanten beskriver som ”en liten klaps” har vært forbudt i Norge siden 1972(Aftenposten, 2015). Nevnt tidligere i oppgaven under punkt 1.4.1. FNs barnekonvensjon (1989) om barns rettigheter gjelder for alle barn som bor og oppholder seg i Norge.

Barnekonvensjonens artikkel 19 understreker alle barns rett til beskyttelse mot ”alle former for fysisk eller psykisk vold, skade eller misbruk”. I barneloven (1981) § 30 er det slått fast at:

Barnet må ikke bli utsett for vald eller på annen vis bli utsatt slik at den fysiske eller psykiske helsa blir utsatt for skade eller fare. Dette gjeld og når valden brukast som ledd i oppsedinga av barnet. Bruk av vald og skremmande eller plagsam framferd eller annan omsynslaus åtfærd overfor barnet er forbode.

Ut fra min jobbpraksis med barn og unge med minoritetsbakgrunn og deres familier, tror jeg at mange ikke forstår hvorfor det er forbudt å slå barn dersom de ikke slår særlig hardt.

Begrunnelsene finnes blant annet i forskning som viser at mange barn som har blitt slått, får det vanskelig seinere i livet, og flere blir selv voldelige (Van der Weele m.fl. referert i Berggrav, 2013). Vi kan også til en viss grad finne støtte for dette i forskning som viser at det er sammenheng mellom barnas utagerende og regelbrytende atferd, og foreldrenes oppdragerpraksis (Javo, 2010). Som nevnt tidligere har barn som har blitt mishandlet lettere for å reagere på stress, konflikter og motgang med aggresjon (Ogden, 1998). Jeg vil belyse

dette ved å gjenta et sitat fra Fatima: ”Jeg ble aggressiv når jeg vokste opp. Man blir jo aggressiv når man har aggressive foreldre.”

Ut fra mine erfaringer er det normalt at noen barn og unge med den kollektivistiske kulturforståelsen tar igjen hvis det oppstår slåsskamp, f.eks. på skolen. Blir et slikt barn slått, så skal de, fordi de har blitt oppdratt på denne måten, ta igjen ved å slå tilbake. Dette tror jeg kan være vanskelig for mange barn og unge å forandre på når de kommer til Norge. Jeg stiller spørsmål om integreringsprosessen er god nok for de minoritetsfamilier det gjelder. Jeg tror og mener at disse familiene trenger en hjelpende hånd for å bli kompetente foreldre. De bør få kunnskap om alternative oppdragelsesmetoder, foreldreveiledning og en styrking av minoritetsmiljøets egne initiativ når det gjelder støtte til familier med hensyn til foreldreroller, barneoppdragelse og integrering. Jeg tror at en slik foreldreveiledning kan gi både mer innsikt og mer trygghet i foreldrerollen, noe som i neste omgang kan bidra til å fremme både psykososial og kognitiv utvikling hos barn og unge.

5.4 Identitet

Både Hylland Eriksen (2001) og Sam m.fl. (2006) skriver at barn og unge med minoritetsbakgrunn kan reagere forskjellig på identitetsutfordringer, som nevnt i punkt 2.4. Tilsvarende reaksjoner kan man også se hos mine informanter. To av dem jeg intervjuet vil jeg umiddelbart plassere i ”den nasjonale typen” og ”ren identitet”:

Fatima opplever seg som norsk og tar avstand fra sin egen kultur, mens Adam og Murtada opplever seg som ikke-norske. Jeg tolker det slik at Fatima tenker at veien til integrasjon var raskest mulig ved å etterligne norske. Dette samsvarer med tidligere studier av barn og unge med minoritetsbakgrunn fra mange ulike etniske grupper (Sam m.fl., 2006). Etter min erfaring tror jeg en stor del av barn og unge med minoritetsbakgrunn stadig tenker at hvis man etterligner norske, så vil det være lettere å bli akseptert av det norske samfunnet.

Jeg syntes det var nyttig å se forskjellen på de ulike typene i min undersøkelse. I skolen har man en vanskelig oppgave når man har en klasse med barn og unge med minoritetsbakgrunn fra ulike grupper. Noen barn og unge bryr seg kun om sin egen kultur og har ikke interesse av å lære om den norske kulturen eller det norske språket. Andre bryr seg mer om å bli norsk og lære om den norske kulturen enn om sin opprinnelige kultur.

5.5 Venner

Et viktig funn i min undersøkelse er at alle informantene opplevde belastning i omgivelsene sine i form av mobbing og utstenging fra jevnaldrende på grunn av sin kulturelle bakgrunn. To av informantene opplevde å bli mobbet og utestengt fra jevnaldrende. En annen informant hadde ingen venner. Dette er i tråd med tidligere norske studier av barn og unge med minoritetsbakgrunn fra mange ulike etniske grupper: 9 % av barna med etnisk minoritetsbakgrunn i undersøkelsen til Oppedal m.fl. (2008) hadde ikke tilgang til etnisk norske venner. To grunner kan være mangelfulle språkkunnskaper og lite sosial kompetanse relatert til norsk kultur. Mer om dette finnes i kapittel 6.

Jeg tror at barn og unge med mangelfulle norskkunnskaper og lite sosial kompetanse kan ha større problemer med å omgås jevnaldrende, enn etniske norske. På den andre siden kan problemer relatert til venner skyldes forhold i miljøet, slik at barn og unge blir utsatt for mobbing eller utestengt fra sosiale sammenhenger. Slike aspekter kommer ikke fram i min undersøkelse.

5.6 Holdninger i samfunnet

Noen av informantene syntes at det var en del utfordringer med å ikke være norske, og de opplevde en del negative holdninger til dem som innvandrere. Noe av det noe som gjorde at de følte seg diskriminert, var at de ikke var norske og heller ikke hadde like rettigheter som etnisk norske i samfunnet, dvs. at de opplevde forskjellsbehandling.

Noen informanter mente at den utfordrende atferden de viste mot omgivelsene ofte ble assosiert med kulturell forskjellighet, det vil altså si at problemene var knyttet til dem selv og deres identitet, og ikke til andre forhold som kunne ligge bak den utfordrende atferden. En av informantene sa at forskjellsbehandling ofte skjer ofte på skolen der han får skylden på grunn av sin kulturelle bakgrunn, og han syntes at det burde vært det samme både for norske og for ungdom med etnisk bakgrunn.

I en undersøkelse som omhandler kriminalitet blant pakistanske gutter, skriver Larsen (2006) at det norske samfunnet bruker den pakistanske kulturen som forklaring på kriminalitet blant minoritetsgutter, mens den pakistanske familien ofte mener problemet er at guttene har blitt helt eller altfor norske. I tråd med dette, tror jeg at minoritetsfamilier ofte assosierer

identitetsproblemer hos sine barn og unge med påvirkning fra den norske kulturen, mens det norske samfunnet ser de unges problemer som kulturbetinget. Jeg tror også at det å vokse opp med to sett normer og verdier ikke er smertefritt. Ifølge Hylland Eriksen (2001) kan dette lett skape identitetsforvirring, og ifølge Javo (2010:114) kan det skape en identitetskrise som gir økt risiko for atferdsproblemer, og som kan gjøre ungdommens tilpasning til samfunnet vanskelig.

I forlengelsen av dette og det som er nevnt i punkt 5.4 og 5.5, kan man si at til forskjell fra etnisk norske barn og unge, opplever minoritetsbarn og unge et dobbelt press når de skal finne sin plass i samfunnet. Noen opplever at de kommer i konflikt med foreldrene sine fordi de ønsker å leve som norske ungdommer, mens foreldrene vil at de skal gjøre slik som er vanlig i det landet de kommer fra. I tillegg kan ungdomstiden være problematisk for noen barn og unge når de opplever at hjemmets verdier og normer ikke verdsettes av samfunnet, og at samfunnet ikke virker identitetsskapende når de skal finne ut av hvem de er og hvor de hører til. Hvis de ikke finner muligheten hjemme i familienettverket, kan de utvikle uheldige forsvarsmekanismer og overlevelsesstrategier (Skytte, 2008:111), og bruke strategien ”kreolsk identitet” både for å unngå konflikter med foreldrene og med majoritetsbefolkningen. Da kan de velge å skaffe seg en helt ny identitet og en ny tilhørighet og virkelighetsoppfatning, som kan være i konflikt med normer og rammer som de har møtt både i hjemmet og i samfunnet. De kan få ”hjelp” til denne identitetsutviklingen av avvikende jevnaldrende dersom de for eksempel søker til kriminelle miljøer. I et kriminelt miljø kan de oppleve å finne ro, trygghet, tilhørighet, samhold, aksept og en moral som ”oss mot samfunnet og de voksnes normer” (Brenna, 2005:32). Finstad og Høigård (2006:140) sier at kriminalitet har en tendens til å oppstå blant ungdom som opplever utstøtings- og utestengingsmekanismer i samfunnet. Slike hendelser kan påvirke ens oppfatning av seg selv, og ens tilhørighet til en etnisk gruppe. For mange av disse unge medfører deres daglige erfaringer med avvising en isolering og en ghettoisering. Utfra mine erfaringer ser jeg at på grunn av manglende samfunnsarenaer kommer enkelte ungdommer lettere inn i kriminelle miljøer. Terskelen for å komme inn i gjenger er lavere enn terskelen for å komme seg i arbeid eller ta utdanning. Noen kan ende opp på gata og forsøker å overleve med tyveri og vold. Andre blir aktive i nasjonalistiske, fundamentalistiske eller radikale grupper.

5.7 En punktvis fremstilling av resultatene og diskusjonen

Som en samlet fremstilling av viktige poenger i resultatene og diskusjonen ovenfor, har jeg

formulert følgende punkter:

Når det gjelder sosialisering og oppdragelse, viser studien at mine informanter

1. hadde opplevd belastninger i familien knyttet til motstridende krav til norske kulturelle verdier.
2. hadde opplevd høy grad av kontroll og grensesetting i familien.
3. hadde opplevd streng oppdragelse og vold i familien.

Når det gjelder identitet og holdninger i samfunnet, viser studien at mine informanter

4. hadde opplevd store belastninger i omgivelsene, i form av misforståelser o.l.
5. hadde opplevd diskriminering på grunn av sin kulturelle bakgrunn.

Informantene ga også uttrykk for at det var en sammenheng mellom ovenstående punkter og deres til tider aggressive atferd.

Kapittel 6: Betydningen av min undersøkelse for den norske skolen

Skolen skal ha åpne dører for en god framtid for alle barn – både utdanningsmessig og sosialt. Skolen skal utvikle mange sider ved et barn, men står overfor flere utfordringer.

Midtlyngutvalget ((Midtlyng m. fl. 2009:18) sier at selv om vi satser store ressurser på skolen, får vi ikke de ønskede resultater. Mange faktorer belyses som problematiske. Det fortelles at lærernes kompetanse er mangelfull, og at lærere og skoleledere har en uklar forståelse av hva som egentlig ligger i det politisk skapte begrepet tilpasset opplæring. Lærerne er usikre på hvordan den tilpassede opplæringen skal gjennomføres. Utvalget viser til forskning rundt dette, og konkluderer med at mange lærere løser utfordringene ved å senke de faglige kravene til elevene.

Skolen sliter også med å få til inkludering og likeverdig opplæring i sin praktiske hverdag. Tendensen til at jenter gjør det faglig best i skolen fortsetter, og man sliter fortsatt med for mange ungdommer som dropper ut av den videregående skolen. Midtlyngutvalget synes å tro at frafallet vil reduseres dersom flere elever går ut av grunnskolen med et bedre faglig grunnlag. Hvis denne hypotesen er riktig, tenker jeg dette bør få konsekvenser for minoritetsspråklige barn.

Det er en utfordring å gi opplæring til barn som har et annet morsmål enn norsk. Skolen og læreren må være tilpasningsdyktige og kreative, slik at alle elevene, uansett bakgrunn, kultur, språk osv. opplever mestring i inkluderende klasser som ser på kulturelt og språklig mangfold som normaltilstand. Skoleutvikling må bygges på slik holdninger. I forlengelsen av dette tror jeg at når barn og unge med minoritetsbakgrunn har problemer knyttet til skole, kan det henge sammen med flere årsaker:

1. Forskjeller i kulturelle verdier kan gjøre læring vanskelig.
2. Vansker knyttet til å lære norsk kan gjøre læring vanskelig
3. Mangelfull sosial kompetanse og norsk kulturkompetanse kan gjøre læring vanskelig.

Barn som strever med å tilegne seg fagene på skolen har økt risiko for mistriivsel og for å utvikle psykiske vansker (Oppedal m.fl., 2008; Nordahl, 2011). Dårlige kunnskaper i norsk, mangelfull sosial kompetanse og norsk kulturkompetanse er en risiko for dårlig skoletilpasning (Oppedal m.fl., 2008; Jakobsen, 2007). Jeg tror at disse vanskene kan avhjelpes gjennom tidlig intervensjon. Tidlig intervensjon bør ansees som ønskelig fremfor en vente-og-se-holdning. Prinsippet om tidlig intervensjon er lovfestet gjennom opplæringsloven

(1998) § 1-3. Forebygging dreier seg om tiltak for å beskytte barn og unge mot forhold som kan medføre vedlikehold av og kanskje forsterke problemutvikling (Befring og Tangen, 2012:129). Mye kan forebygges i et forebyggingsperspektiv gjennom både hele skoleløpet og tidlig intervensjon. Dette bør omfatte tilpasset opplæring, utvikling av både morsmålet og norskkunnskaper samt sosiale ferdigheter - med tilpasset opplæring i klassen og godt samarbeid mellom hjem og skole.

Etter min mening krever det støtte rundt barnet. Pedagoger, assistenter og foreldre må være informerte om hva som er viktig for barnet, og de må aktivt jobbe for å ha fokus på dette i mange situasjoner i løpet av dagen. De voksne rundt barna må også være bevisste sin rolle som gode språkmodeller. F.eks. kan man gjenta det barnet sier feil på språklig riktig måte. Det er ikke alltid barnet selv hører at de sier feil, men i stedet for å korrigere, kan man følge opp det barnet har sagt, og gjerne utdype det med en lengre setning.

Barn er i stand til å gjøre ting i samhandling med andre før de kan gjøre ting alene (Imsen, 2005:258). De trenger utfordringer, men disse utfordringene bør ikke være så store at de faller utenfor den proksimale utviklingssonen (ibid). Man bør derfor ta hensyn til barnets proksimale utviklingssone.

6.1 Forskjeller i kulturelle verdier kan gjøre læring vanskelig

I punkt 2.3.2 har jeg nevnt at i en individuell kulturforståelse står selvbestemmelse og barnets impulser sentralt i oppdragelsesfasen. Selvstendighet, gjensidig respekt, likestilling og medbestemmelse er viktige stikkord. Friheten øker i takt med barnets alder. Barna skal lære hva som er rett og galt, og da helst med foreldrene som rollemodeller. Utfordringen ligger her i barneoppdragelsen relatert til den kollektive kulturforståelsen.

Den norske skolen er knyttet til den individuelle kulturforståelsen, og dermed kan det oppstå konflikter for noen barn og unge som har en kollektiv kulturforståelse. Dette kan for eksempel gjelde forhold omkring grensesettinger, misforståelser på grunn av motstridende verdier, liten individuell frihet for barnet hjemme og mangelfull sosial kompetanse og norsk kulturkompetanse. Dette kan by på en del utfordringer i skolen som kan hemme barnet i skolefaglig framgang. Barn som strever med å tilegne seg fag på skolen, har økt risiko for mistrivsel og for å utvikle psykiske vansker, og de kan bli oppfattet som vanskelige på grunn av uhensiktsmessig atferd. Jeg tror at ofte sees ikke slike mestringsmekanismer og -strategier

som positive egenskaper fordi de defineres som utenfor normen. Barn og unge kan da oppfattes som oppmerksomhetssøkende, manipulerende, uoppdragne, grensetestende og trassige (Green, 2011). På denne måten kan de unge bli forvirret og oppleve at de med en svært tilpasset atferd i en situasjon i ett miljø, kan bli betraktet som et atferdsproblem i et annet (ibid).

Jeg tror mange av disse barna og ungdommene verken er oppmerksomhetssøkende, manipulerende, grensetestende, trassige eller umotiverte, men at de ikke har utviklet de ferdighetene de trenger for å oppføre seg akseptabelt. Skolen bør derfor ikke se på dem og dets atferd uten å ta stilling til det mer helhetlige. Med dette menes at man bør se barn og unge i konteksten når man vurderer mulige sosiale og emosjonelle vansker. Det er gjerne et uheldig samspill mellom ulike faktorer som danner konflikt. Bronfenbrenner (1977) har kanskje vært den som sterkest har understreket at barns utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng, der en tar i betraktning både oppvekstmiljøet, de biologiske faktorene og den psykologiske utviklingen samtidig (Nordahl, 2011; Ogden, 2009).

6.2 Vansker knyttet til å lære norsk kan gjøre læring vanskelig

Jeg opplever ofte i min arbeidspraksis at mange skolelærere synes at minoritetsbarn og unge lærer å snakke om hverdagslige ting på norsk forholdsvis raskt. Man har funnet ut at det tar ca. 4-8 år å lære et annet språket enn morsmålet (Cummins, 2000). Dette skjer gjennom lek, aktiviteter og samhandling med andre. utfordringer kommer når minoritetsbarn og unge skal tilegne seg skolefaglige ferdigheter på det andre språket. Mye tyder på at det er lettere å lære seg et nytt språk dersom eleven har et godt morsmål (Cummins, 2000; Jakobsen, 2007).

I forlengelsen av dette må vi være klare over at noen minoritetsbarn og unge som får undervisning på norsk alene, kan ha skolefaglige vansker dersom deres begrepsforståelse på morsmålet er lite utviklet eller utilfredsstillende. Hvis en vil lette innlæringen av norsk, er det viktig at barnets morsmål utvikles og at morsmålet ikke blir sett som hinder, men som et hjelpemiddel. Morsmålet er viktig for tilegnelse av et andrespråk og for styrking av tilhørighets- og identitetsfølelse. Morsmålet er viktig for å oppleve egen identitet og mestring på mange områder og hjelper barnet til å forstå sin egen kultur. Majoritetsspråket (andrespråket) hjelper til med sosialiseringen i landet det de bor i.

I opplæringsloven (1998) § 2-8, står det følgende:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane. Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

Som det fremgår av sitatet, gir loven rettigheter slik at de som har behov for det, kan få et godt tilpasset opplæring. Kartleggingen som er nevnt, er viktig slik at elever som trenger «særskild norskopplæring» får det, og de som har et godt utviklet norsk språk, ikke trenger å bli tatt ut av ordinær undervisning.

Forskning viser også hvis morsmålet er utilstrekkelig utviklet, kan dette føre til at andrespråket blir forhindret. Utvikling av ferdigheter på et andrespråk er et resultat av ferdigheter som allerede er utviklet på det første språket (Cummins, 2000).

Ut fra min arbeidspraksis tror jeg at skoler ikke tar nok høyde for utvikling av barns morsmål. Dvs. at skolen nedprioriterer morsmålsundervisning på skolen. Det er også et problem at foreldrene ikke behersker det norske språket og ikke kan nok om det norske samfunnet. Dette kan være grunnen til at tospråklige ofte blir "halvspråklige" (Jakobsen, 2007), dvs. at de verken kan morsmålet sitt godt, eller det norske språket. Jeg tror at en stor andel av disse barn og unge går ut av skolen som funksjonelle analfabeter – både når det gjelder norsk og morsmål. Det sier seg selv at det kan bli svært vanskelig for disse å skulle klare seg i det norske samfunnet når de ikke behersker det norske språket, og mange kan ende opp med sosiale og emosjonelle vansker som for eksempel lav selvtillit, tilbaketrekking, utagering, problemer med å få venner osv. Ingen barn og unge med minoritetsbakgrunn kan lære seg norsk språk på egen hånd, dette utvikles gjennom positiv samhandling med omgivelsene. For at de skal kunne beherske andrespråket både på skolen og i sosiale sammenhenger, er det viktig at de får rikelig med anledninger til å lære og bruke norsk i lek og samvær med majoritetsspråklige barn. De lærer ikke norsk bare ved å være et sted, man må aktivt og målrettet gå inn for å stimulere dem til å få lyst til å lære.

Det er også fint at skoler som har barn og unge med minoritetsbakgrunn som sliter både faglig og sosialt, eller som akkurat har flyttet til Norge, har en tospråklig assistent. Ved å ansette tospråklige assistenter vil skolen kunne gi elever med minoritetsbakgrunn et bedre tilbud. Disse assistentene skal først og fremst hjelpe til med å forklare det som blir sagt, og sørge for at de får med seg hva som skjer, samt fremme elevenes morsmål i samarbeid med skolens lærere, og være tilgjengelig for gruppen som helhet som en spennende og trygg voksen på linje med resten av personalet.

Når minoritetsbarn og unge ikke lærer som forventet i skolen, må dette undersøkes grundig for å få kunnskap om barnets evner og læringspotensial. I arbeidet med å utvikle ferdigheter på et andrespråk, er det viktig å ha to tanker i hodet på en gang: For det artikulatoiske, trenger barn individuelle tiltak f.eks. lydtraining. Begrepsvokabular og ordforråd utvikles best gjennom naturlige samspillsituasjoner med jevnaldrende og voksne. Lærerne må være bevisste sin rolle som språklige forbilder. Det er viktig å snakke tydelig og med korte og forståelige setninger. Man vektlegger og betoner viktige ord, er konkret og benytter mange repetisjoner. Temabasert undervisning vil være med på bygge opp forståelsen av begreper slik at elevene kan benytte dem i flere sammenhenger. Jeg mener at dagens tiltak har større systemfokus enn tidligere, dette gjør at tospråklige barn blir bedre rustet til å klare seg i en sosial sammenheng. Gevinsten for minoritetsbarn og unge er mye større ved denne tilnæringsmåten, men alle elever vil tjene på det. Det vil også fungere som forebyggende for eventuell vansker for alle elever.

Det er også viktig med samarbeid mellom hjem og skole, ikke minst for foreldrenes betydning for barns læring (Kunnskapsdepartementet, 2006:34). Kunnskapsløftet gir retningslinjer for hvordan kontakten mellom skolen og foreldrene bør ivaretas. For at dette skal ha en positiv effekt for barns skolegang og oppvekst, bør både skolen og foreldrene avklare forventninger og sammen finne ut hva de skal samarbeide om, og hvordan skal de samarbeide.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet påpeker at:

Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og skolen. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevens faglige og sosiale utvikling og trivsel stå sentralt. (Ibid:34.)

Jeg tror at godt samarbeid mellom skole og hjem er veldig viktig for at barn og unge med minoritetsbakgrunn skal få godt utbytte av skolehverdagen, og foreldrene og skolen må sammen komme frem til hvilke typer atferd som ikke er akseptert på skolen. Hva skjer når en

elev bryter en grense, hva blir skolens ansvar, hva blir hjemmets ansvar, og hva er felles ansvar? For at dette skal fungere, bør foreldrene ha tilstrekkelige norskkunnskaper til å kunne kommunisere med skolen. Nøkkelen ligger altså i norskkunnskaper, dernest i deltakelse i samarbeid med skolen. Skolen bør ta et sterkere initiativ for å skape større deltakelse i skole-hjem-samarbeidet, norskopplæring for minoritetsbefolkningen må styrkes, og det bør legges spesielt til rette for at mødrene får et godt tilbud tilpasset sine behov og livssituasjon.

6.3 Mangelfull sosial kompetanse og norsk kulturkompetanse kan gjøre læring vanskelig

Noen barn og unge kommer til skolen med dårlig sosial mestring (Ogden, 1998; Green, 2011). Da må skolen hjelpe til med å korrigere det man oppfatter som dårlig atferd, slik at de kan fungere godt sosialt. Green (2008) sier at “behind every challenging behavior is an unsolved problem or lagging skill (or both)”. Som nevnt i punkt 1.6.1 er det voksnes oppgave å forstå hva som er de virkelige årsakene til barn og unges vanskelige atferd og å lære dem relevante ferdigheter i en mengde og i et tempo som de kan håndtere. Jeg har også før nevnt at sosialiseringen pågår hele livet, så det er aldri for sent å lære gode sosiale ferdigheter. Dette kan ses på det som en kontinuerlig prosess i skolesammenheng. I følge både Ogden (1998) og Green (2011) er det sammenheng mellom barns sosiale kompetanse og atferdsvansker, og barn og unge med mangelfull kompetanse opplever ofte negative reaksjoner fra omgivelsene. De kan oppleve mye stress og press fra både familie og skole. De kan oppleve store forventninger knyttet til f.eks. skoleprestasjoner og krav til sosial integrering. I følge Øzerk (2000 og 2008) og Engen (2003) sliter minoritetspråklige på skolen, har generelt lavere skoleprestasjoner og har høyere fravær enn majoritetselever. Dette kan på sikt føre til nedsatt mestringsevne, ved å stadig møte store krav fra omgivelsene som ikke oppnås. Det kan tenkes at dette vil gi utslag i form av angst, prestasjonsangst og enda dårligere resultater, i frykt for å gjøre det dårligere på skolen enn forventet.

I forlengelsen av dette kan det være relevant å nevne at det i Norge er vanlig å delta i ulike fritidsaktiviteter, og det er nesten forventet at alle skal delta. Gjennom å være medlem og deltakende i slike aktiviteter vil barn og unge med minoritetsbakgrunn få tilgang til det vi kaller for norsk kulturkompetanse (Oppedal m.fl. 2008). Kulturkompetanse kan sies å være et annet ord for hva som er og ikke er tillatt og akseptert i samhandling med andre. De fleste fritidsaktivitetene handler om å gjøre noe sammen med andre. Minoritetsbarn og unge vil da lettere lære norsk, og også lære mer om verdier og normer som det norske samfunnet setter

høyt. Som sagt tidligere i oppgaven, antas sosialt kompetente i liten grad å inneha problematisk atferd. De lykkes på skolen, kan skaffe seg venner og samhandle med voksne.

Kapittel 7: Oppsummering og konklusjon

I undersøkelsen har jeg prøvd å finne svar på hvordan vi kan forstå atferdsvansker blant noen barn og unge med minoritetsbakgrunn. Jeg har gjennomført en kvalitativ undersøkelse ved å intervju tre ungdommer med minoritetsbakgrunn. Utfra analyse og resultater kan jeg konkludere med at det synes å være en sammenheng mellom familieværemåte og atferdsvansker, streng oppdragelse og atferdsvansker, samt identitetstilhørighet og atferdsvansker, blant mine tre ungdommer med minoritetsbakgrunn. Videre tyder funnene på at mangel på tilgang til norske venner og negative holdninger i samfunnet, er blant forhold som kan bidra til at barn og unge blir isolert og alene i dette landet. Basert på funnene er det ingen tvil om at mangelfulle norskerferdigheter, og mangelfull sosial kompetanse og norsk kulturkompetanse, er stressende og kan skape psykososiale problemer.

Slike forhold kan skape et psykologisk press på barn og unge med minoritetsbakgrunn. Det kan påvirke følelsen av tilhørighet og kan antageligvis ha mange negative psykososiale konsekvenser.

Jeg håper at dagens minoritetsbarn og unge slipper å gå i samme spor som foreldregenerasjonen. Vi trenger ikke en ny generasjon av minoritetsbarn og unge der mange kan betegnes som et problem. Har man et problemfokustert syn på barn og unge, kan det føre til at de blir segregerte og marginaliserte. Det bør først og fremst satses på generelle forbyggende tiltak, istedenfor særtiltak rettet mot minoritetsbarn og deres familier. Jeg tror man fokuserer alt for mye på forskjellene mellom majoritet og minoriteter. Man skylder på dårlig oppvekstmiljø, hudfarge eller kulturelle særtrekk. Dette kan skape et psykologisk press på minoritetsbarn og unge, og påvirke følelsen av tilhørighet. Etter min mening kan dette antageligvis ha mange negative psykososiale konsekvenser.

Kanskje kan min undersøkelse bidra til å endre negative holdninger til barn og unge med minoritetsbakgrunn. Jeg håper også at fremtidig forskning kan bruke resultatene fra undersøkelsen i ytterligere forskning på minoritetsfamilier. Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven, kan det f.eks. være spennende å snakke med *foreldre* til minoritetsbarn og unge. Et viktig aspekt kan være å høre om deres opplevelser av og erfaringer med utfordrende atferd som barn og unge viser mot omgivelsene, og å få innblikk i foreldrenes erfaringer, opplevelser og oppfatninger knyttet til sosialisering og oppdragelse.

Referanser

- Aftenposten, 2015. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/Lang-vei-til-barns-rettsvern-584684b.html>
- Barneloven, LOV-1981-04-08-7. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no>.
- Barnevernloven, LOV-1992-07-17(2017). Hentet fra <https://lovdata.no>.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk.*, Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, E. & Tangen, R.(red.) (2012). *Spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Befring, E., Frønes, I., & Sørli, M-A. (2010). *Sårbare unge.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bele, I. V. (2008). *Språkvansker - teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2006/1966). *Den samfunnsskapte virkelighet.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Berggrav, S. (2013). *Tåler noen barn mer juling? En kartlegging av hjelpeapparatets håndtering av vold mot barn iminoritetsfamilier.* Rapport. Oslo: Redd Barna. Hentet fra: <https://www.reddbarna.no/?hmfile=7EJ9nD1FjKoj8IQL6n796g> (Lest: 1. mai 2016).
- Borchgrevink, Marit C. og Sissel M. Neumayer (2006). *Flyktningbarns påkjenninger og reaksjoner.* I: Psykososialt arbeid med flyktningbarn. Introduksjon og fagveileder. Sissel M. Neumayer m.fl. (red.) Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Brenna, L. R. (2005). *Djulaha! Om å forstå annerledeshet.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters Its.
- Finstad, L. (2006): *"Politisosiologi". Straff og rett* (Finstad og Høigård, red.), Oslo: Pax.
- FNs barnekonvensjon - FNs konvensjon om barns rettigheter, 1989. Hentet fra: <https://snl.no/Barnekonvensjonen>

Barnekonvensjonens artikkel 19. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

FN – Samband, 2017. <http://www.fn.no/Tema/Flyktninger/Viktige-begreper-om-flyktninger-og-asyl>

Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Green, R. (2008). *Lost at School: Why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how we can help them*. New York: Scribner.

Green, R. (2011). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Haugen, R., Larsen, A., Skogen, E., & Øzerk, K. (2000). *Barn og unges læringsmiljø 2 - med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Høyskoleforlaget.

Hjardemaal, F., Kleven, T., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Hoëm, A. (1978). *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hylland Eriksen, T. (2001). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Iglum, L. R. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen - om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Imsen, G. (2005). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jakobsen, U. (2007). *Snakker ikke samme språk*. Oslo: Koloritt forlag.

- Javo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer. Transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalve, T., & Dyrhaug, T. (2011). *Barn og unge med innvandrerbakgrunn i barnevernet: Rapport 39/2011*. Oslo: Hentet fra: https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201139/rapp_201139.pdf. (Lest 07.02.2016)
- Knox, P. and Marston, S.A. (2004). *Human Geography. Places and Regions in Global Context*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko- Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, G. (2006). *Innvandrete folkeslag og kriminalitet*. I L. Finstad, & C. Høigård, Kriminologi. Oslo: Pax Forlag.
- Lauvdal, T. & Winger, N. (1989) *Egen lykkes smed? Om individualitet og avvik*. Oslo: Tano
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvlie, L. (Red.). (2004). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (red.) (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/>
- Oppedal, B. (2009). *Psykososial tilpasning og psykiske problemer blant barn i innvandrerfamilier*. Oslo: Norsk Folkehelseinstitutt.
- Pinheiro. (2006). *World Report on Violence Against Children*. Genova: United Nations. Hentet fra: [https://www.unicef.org/lac/full_text\(3\).pdf](https://www.unicef.org/lac/full_text(3).pdf).(Lest 19.03.2016).

- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag.
- Midtlyng, J. m. fl. (2009). Rett til læring. (NOU 2009:18). Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/\(lest 20.01.16\)](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/(lest%20.01.16)).
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.udir.no/upload/.../Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf (lest 15.08.16).
- Redd Barna (2017). *Mens vi venter – en hilsen fra barn som søker asyl i Norge*. Rapport utgitt av Redd Barna. <https://www.reddbarna.no/soek?q=enlige+mindre+%c3%a5rige>
- Utlendingsdirektoratet [UDI]. (2016). Hentet fra: <https://www.udi.no/ord-og-begreper/enslig-mindrearig-asylsoker>.
- Verdens helseorganisasjon, 2014. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/innsikt/internasjonalt-helsesamarbeid/innsikt/verdens-helseorganisasjon-who/id435126/>
- Sam, D. (1994). *Acculturation of Young Immigrants in Norway. A psychological and socio-cultural adaption*. Research Center for Health Promotion. Faculty of psychology. Bergen: University of Bergen.
- Sam m.fl. (2006). *Immigrant Youth in Cultural Transition. Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sand, T. (1992). *Etniske minoriteter i Norge: sosialiseringbetingelser i majoritetssamfunnet*. I T. Sand, & W. Walle-Hansen, *Sosialisering i dag* (ss. 82-91). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Sand, T. (1997). *Å leve med to kulturer*. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Statistisk sentralbyrå (2013): <https://www.ssb.no> > Befolkning (lest 0107.17).

- Støfring, E. (2003): Hvis side står vi på? Inkludering og mulighetenes politikk. *Spesialpedagogikk*, nr.4, s. 4-11.
- Skjervheim, H, (1996). *Deltaker og tilskodar*. Oslo: Aschehoug.
- Skytte, M. (2008). *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Skytte, M. (1999). *Etniske minoritetsbørn og deres familier*. In L. Denicik & P. Schultz Jørgensen (Eds.), *Børn og familier i det postmoderne samfund*. København: Hans Reizelts forlag.
- Solerød (2003). *Mennesker og ressurser, befolkningsutviklingen – utfordringer og muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Øzerk, K. (2000). *Tospråklighet i barndommen*. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Øzerk, K. (2008). *Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet*. I T. Sand(red), *Flerkulturelt vikerlighet i skole og samfunnet*. Oslo: Cappelen akademisk Damm.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv om undersøkelsen

Halden, den 29.08.16

Masteroppgave i spesialpedagogikk ved høyskolen i Østfold.

Masterstudent: Ahmed Haruun Ali Veileder: Kjersti Lien Holte

Informasjonsskriv om undersøkelsen

Atferdsvansker blant noen ungdommer med minoritetsbakgrunn

Undertegnende Ahmed Haruun Ali, er miljøterapeut ved Bufetat region Øst og er masterstudent i spesialpedagogikk ved høyskolen i Østfold. Dette semester, høsten 2016, skal jeg skrive masteroppgave med valgfritt tema. Jeg jobber nå med min masteroppgave som handler om atferdsvansker blant noen ungdommer i et minoritetsperspektiv.

Alle masterstudenter får utdelt veileder i forbindelse med masteroppgaven. Min veileder heter Kjersti Lien Holde og er førsteamanuensis i pedagogikk ved høyskolen i Østfold.

I denne forbindelsen ønsker jeg å komme i kontakt med noen ungdommer med minoritetsbakgrunn som bor eller har bodd i offentlige barneverninstitusjoner under bufetat region øst og som kan delta i et kvalitativt intervju. Hensikten med dette intervjuet er å få dialog rundt relaterte temaer som er beskrevet nedenfor.

- Sosialisering hjemme og utenfor hjemme.
- Oppdragelse.
- Identitet.

For å bli intervjuet må informant(en) være født i utlandet og har to utenlands fødte foreldre som kommer fra et ikke-vestlige land. Jeg ønsker å benytte lydbåndopptak under intervjuet for å ikke miste noen data fra informantene(personene). Det er frivillig for å delta i undersøkelsen og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å måtte begrunne hvorfor du måtte trekke deg. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli

anonymisert. Jeg kommer ikke til å bruke navn på bostedsadresse, kommune der du bor eller navn på de informantene(personene), som blir intervjuet.

All informasjon som gis vil bli behandlet konfidensielt og kun av undertegnende. Sitatene som benyttes i publisering av masteroppgaven vil bli anonymisert og lydbåndopptak vil bli slettet etter bruk. Varigheten av intervjuet vil variere, men det vil ta ca en time. Dersom det er noen spørsmål i denne forbindelse må du gjerne ta kontakt med meg eller min veileder

Med vennlig hilsen

Ahmed Haruun Ali

Telefon:95970058

Epost: aharua@hotmail.com

Veileder

Kjersti Lien Holte

Telefon: 41611201

Epost: kjersti.e.holte@hiof.no

Vedlegg 2: NSD-brev

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.05.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 19.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43331 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

Atferdsvansker blant minoritetsbarn og unge i et minoritets perspektiv. Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder Kjersti Lien Holte Ahmed Haruun Ali

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Formålet er med studiet er å øke en flerkulturell forståelse for å styrke det offentlige apparatet i arbeid med barn, unge og familier med minoritetsbakgrunn, samt skape en bevissthet i det norske samfunnet om de problemene disse ungdommene har.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskriv mottatt 19.08.2015 er godt utformet.

Foreldre samtykker for sine barn. Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke.

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn og helseforhold (opphold på barnevernsinstitusjon).

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.07.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å: - slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lyd- /bilde- og videoopptak

Vedlegg 3: Intervjuguide

Personlige opplysninger

Navn :

Alder:

Kjønn:

Nasjonalitet :

Deg selv

Kan du fortelle litt om deg selv?

Hvem er du?

Hvor er du født?

Hvor har du vokst opp?

Hvordan har du hatt det?

Hva er skjedd i livet ditt?

Hvor og når kom du til Norge?

Kulturforståelse

Hva synes du er best med norske kulturelle verdier?

Hva synes du er verst med norske kulturelle verdier?

Hvordan er dine foreldres holdninger til norske kulturelle verdier?

Konfliktforståelse

Er det konflikt mellom kulturelle verdier i hjemmet og utenfor hjemmet, for eksempel i møte med det norske samfunnet på skolen?

Kan du gi eksempler?

Kan du beskrive noen typiske situasjoner hvor det oppstår konflikt?

Hva synes du selv er årsaken til disse konflikter?

Oppdragelse

Hvordan har du blitt oppdratt av dine foreldre?

Var det streng oppdragelse?

Hvilke verdier har de lagt vekt på i din oppdragelse?

Hva pleide de å gjøre for at du skulle gjøre som de sa?

Hva er du kritisk til vedrørende din oppdragelse?

Hvorfor det?

Hvordan har dine foreldre tilpasset seg norsk kultur?

Kan du gi eksempler på det?

Hva gjør du for å tilpasse deg?

Identitet

Hvem er du?

Hvor har du tilhørighet?

Opplever du at du er både norsk og?

Hva er bra med det?

Hva er vanskelig med det?

Når er det vanskelig?

Kan du komme med noen eksempler?

Venner

Har du venner, og har dere gruppert dere?

Føler du at du er akseptert, at du er likt og tilhører en gruppe?

Blir du påvirket av venner?

Har du blitt holdt utenfor?

Holdninger i samfunnet

Har du opplevd at dine handlinger ikke forklares med hvem du er, men med hvilken kultur du tilhører?

Kan du komme med noen eksempler?

Hva er din reaksjon?

Vedlegg 4: Skjema for samtykke

Samtykke til deltakelse i studien ”Hvordan kan vi forstå atferdsvansker blant noen ungdommer med minoritetsbakgrunn?”.

Jeg har mottatt informasjon om studien, forstått innholdet og er villig til å delta. All informasjon som gis vil bli behandlet konfidensielt og kun av undertegnende. Sitatene som benyttes i publisering av masteroppgaven vil bli anonymisert og lydbåndopptak vil bli slettet etter bruk.

Dato: _____ Navn: _____

Vedlegg 5: Dikt av Yahya Hassan: «Barndom»

FEM BARN PÅ REKKE OG EN FAR MED EN KØLLE
MASSEGRINING OG EN PØL AV PISS
VI REKKER UT EN HÅND ETTER TUR
FOR FORUTSIGBARHETENS SKYLD
DEN DER LYDEN NÅR SLAGENE RAMMER
SØSTER SOM HOPPER SÅ KJAPT
FRA DEN ENE FOTEN TIL DEN ANDRE
PISSET ER EN FOSS NED BEINA HENNES
FØRST DEN ENE HÅNDEN FREM SÅ DEN ANDRE
GÅR DET FOR LANG TID RAMMER SLAGENE VILKÅRLIG
ET SLAG ET SKRIK ET TALL 30 ELLER 40 NOEN GANGER 50
OG ET SISTE SLAG I RÆVA PÅ VEI UT DØRA
HAN TAR BROR I SKULDRENE RETTER HAM OPP
FORTSETTER Å SLÅ OG TELLE
JEG SER NED OG VENTER PÅ AT DET SKAL BLI MIN TUR
MOR KNUSER TALLERKNER I OPPGANGEN
SAMTIDIG MED AT AL JAZEERA TV-SENDER
HYPERAKTIVE BULLDOZERE OG FORVRIDDE KROPPSDELER
GAZASTRIPEN I SOLSKINN
FLAGG BLIR BRENT
HVIS EN SIONIST IKKE ANERKJENNER VÅR EKSISTENS
HVIS VI OVERHODET EKSISTERER
NÅR VI HIKSTER ANGSTEN OG SMERTEN
NÅR VI GISPER ETTER LUFT ELLER MENING
VI FÅR IKKE SNAKKE ARABISK PÅ SKOLEN

HJEMME FÅR VI IKKE SNAKKE DANSK

ET SLAG ET SKRIK ET TALL

Av Yahya Hassan - utgitt i 2014