

Sammendrag av masteroppgaven

Norge er i dag blitt et flerkulturelt samfunn, og vi har dermed fått en flerkulturell skole. Det er flere undersøkelser som har vist at Norge har en stor utfordring når det gjelder å gi elever med minoritetsbakgrunn god opplæring. Undersøkelsene viser også at det er betydelige forskjeller mellom elever med minoritetsbakgrunn og elever med majoritetsbakgrunn når det gjelder læringsutbyttet i skolen. Færre unge med minoritetsbakgrunn påbegynner og fullfører videregående opplæring. De har en større andel av drop-out. Imidlertid viser det seg at elever med minoritetsbakgrunn i like stor grad som majoritetsspråklige elever går videre til høyere utdanning dersom de fullfører videregående skole. Derfor er det altså videregående opplæring som er clouet å komme seg gjennom.

Vi jobber som lærere ved Fredrikstad internasjonale skole. Skolen har ca. 600 deltakere fra over 100 forskjellige land. En stor del av skolens deltakere kommer fra ikke – vestlige land, og de har opplevd både krig og andre katastrofer. Vi blir stadig forundret over hvor godt mange klarer seg til tross for det de har opplevd og den vanskelige livssituasjonen de ofte befinner seg i.

Det har vært skrevet mye om kriser og elendighet rundt minoritetsungdom. Vi har derimot ønsket å rette fokus mot noe som er positivt. Derfor har vi rettet fokuset mot de ungdommene som har hatt en positiv utvikling, selv om de har hatt vanskelige oppvekstforhold.

Vår problemstilling er som følger:

”Hvilke faktorer skaper resiliens hos barn og unge med minoritetsbakgrunn som har gjennomført videregående skole i Norge?”

Vi valgte å løse oppgaven med teori om resiliens, sense of coherence, nettverk, sosialkapital, migrasjon og selvregulert læring. Vi har også gjennomført en intervjuundersøkelse. Som metode brukte vi semistrukturert intervju. Utvalget vårt besto av fire informanter, tre menn og en kvinne. Vi tok utgangspunkt i problemstillingen vår og underspørsmålene, og utarbeidet på den bakgrunnen en intervjuguide. Temaene i intervjuguiden var

- Status presens
- Oppvekst og familie i perioden i hjemlandet og deretter perioden etter ankomst Norge
- Nettverket før og etter ankomst Norge

- Skolesituasjonen før og etter ankomst Norge
- Personlige egenskaper

Etter å ha gjennomført intervjuene ble datamaterialet som var tatt opp på MP3 spiller transkribert. Det ferdigtranskriberte materialet ble deretter kategorisert og analysert. Dette gjorde vi ved å bruke det Kvale (2005) kaller ad- hoc meningsgenerering.

Etter denne delen kommer en presentasjon og drøfting av datamaterialet, som igjen leder oss til en konklusjon: Vi fikk bekreftet gjennom resiliensteorien og de andre teoriene vi har benyttet årsaken til at våre informanter har klart seg så bra. De innehar beskyttelsesmekanismer som har bidratt til at de har utviklet seg til det de er i dag. Ut fra våre funn har vi kommet fram til at følgende tiltak vil være aktuelle; leksehjelp, organiserte fritidsaktiviteter, støtte til utvikling av sosialt nettverk og tettere oppfølging på videregående skole.

Vi ønsker å takke;

*Vår veileder Hans petter Wille for hjelp og støtte under
prosessen*

*Rektor Sverre Hervik ved Fredrikstad internasjonale
skole for all velvilje gjennom studiet*

Våre kollegaer for oppmuntrende ord underveis

Trond Augensen for hjelp til innbinding

*Våre barn Cornelia, Conrad, Stefan og Benedikte som
tålmodig har holdt ut med mødre som har vært oppslukt
av skriveprosessen*

*Og sist, men ikke minst
Tusen takk til våre informanter som var villige til å dele
så mye med oss*

Fredrikstad, 12. Mai 2010.

INNHOLDSFORTEGNELSE:

1.0 INNLEDNING	6
1.1 Bakgrunn og forskning på området	7
1.2 Formålet	8
1.3 Angrepsmåten	8
1.4 Problemstillingen	9
1.5 Oppgavens gang	10
2.0 TEORI	11
2.1 Resiliens	11
2.1.1 Resiliens faktorer	13
2.1.2 Resiliens og risiko	14
2.1.3 Resiliens og mestring	18
2.1.4 Resiliens og sosial kompetanse	20
2.1.5 Resiliens modeller	21
2.2 Sense of coherence SOC	24
2.2.1 Utvikling av SOC	24
2.2.2 Spedbarnstiden og barndomsårene	25
2.2.3 Puberteten	26
2.3 Sosial kapital	27
2.3.1 Innvandregrupper og sosial kapital	29
2.4 Nettverk	30
2.4.1 Nettverk og flytting	32
2.4.2 Nettverk og sosialisering	33
2.4.3 Forskjellen mellom gutter og jenter	34
2.4.4 Nettverkens betydning for individet	34
2.5 Minoritet og majoritet	36
2.5.1 Minoriteter og deres utdannings situasjon i Norge i dag	38
2.5.2 Flukt og eksil	39
2.6 Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv	42
2.6.1 Selvregulert læring	42
2.6.2 Kognitive strategier	45

2.6.3 Sosiale aspekter ved selvregulert læring	46
3.0 EMPIRI OG METODE	48
3.1 Valg av metode	48
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	49
3.3 Valg av informanter	51
3.4 Intervjuguide	53
3.5 Validitet	55
3.6 Generaliserbarhet	56
3.7 Ethiske refleksjoner	57
4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA	60
4.1 Innledning	60
4.2 Presentasjon av informantene	60
4.3 Drøfting av data	77
4.3.1 Individuelle egenskaper	77
4.3.2 Familiesituasjonen	80
4.3.3 Nettverket	82
4.3.4 Skolesituasjonen	85
4.3.5 Risiko	87
4.4 Konklusjon av drøfting	89
5.0 KONKLUSJON OG AVSLUTNING	90

1.0 INNLEDNING

Hvert år kommer mange enslige flyktningungdommer til Norge. De flykter fra sitt hjemland, ofte et katastrofeområde, krig eller en akutt risikosituasjon. Deres livssituasjon er blitt så uholdbar at flukt er den eneste utveien, men like ofte er det foreldrene som tar avgjørelsen for ungdommene. Dersom det finnes gjenlevende foreldre eller annen familie, har de sjelden mulighet eller råd til å skaffe nødvendige papirer og hjelp for flere av barna/ungdommene, til å komme seg ut av landet. Det ser ikke ut til at det eksisterer noen regel for hvem av søsknene som velges ut i de forskjellige kulturene. Av de mindreårige flyktningene vi kjenner til, er det både somaliere, eritreere, afghanere, kurdere, kosovoalbanere og kongolesere, og de er både religiøse, ateister, gutter, jenter, yngst, eldst, mellomst, med og uten skolebakgrunn, analfabeter og fra både by og land. Det ser ut til at hverken kultur, nasjon, tradisjon, religion, kjønn, alder og bosted er det avgjørende for hvem som må dra fra hjemlandet. Derimot antar vi, som lærere til mange av disse ungdommene, at det er den i søskenflokk som er mest overlevelsesdyktig, foreldrene velger å sende fra seg.

Vi er lærere ved Fredrikstad internasjonale skole, og underviser flyktninger og innvandrere. Skolen har ca. 600 deltakere fra 106 ulike nasjonaliteter. Majoriteten kommer fra ikke-vestlige land, og har opplevd krig og andre katastrofer. Vi blir stadig forundret over hvor godt mange klarer seg, til tross for det de har opplevd og den vanskelige livssituasjonen de ofte befinner seg i. Til daglig møter vi resiliente unge og voksne med utdanning og arbeid som mål.

For å komme inn i det norske arbeidslivet, kreves det noe skolebakgrunn. Særlig gjelder dette for ungdommene som kommer til Norge. Foreldregenerasjonen har ofte utdanning eller arbeidserfaring fra hjemlandet, og er derfor bedre i stand til å komme seg inn på det norske arbeidsmarkedet med kun norskopplæring. Ungdommene skal konkurrere med etnisk norske unge, og arbeidsmulighetene med kun grunnskole er ikke særlig gode. Utdanning blir stadig viktigere, men også pågangsmot og målbevissthet. Hardt, selvstendig arbeid i form av norskopplæring og studier, som gir utdanning på lik linje med de etnisk norske, gir disse ungdommene en god hjelp på veien.

Ved å se på hvilke forhold (faktorer) som kan bidra til at noen klarer seg og utvikler seg godt, til tross for vanskelige oppvekstforhold, kan vi øke forståelsen og bidra med veiledning til andre som har vært i samme situasjon, men ikke har hatt den samme positive utviklingen.

I masteroppgaven vår ønsker vi å rette oss inn mot sunn utvikling under risiko. Resiliens handler om god psykososial fungering hos barn og unge, og deres motstandskraft, mestring og overlevelsesstrategier under unormale oppvekstforhold. Vi vil se på hvordan resiliens hos unge flyktninger som har opplevd krig og/eller blitt utsatt for forskjellige former for risiko, har utviklet seg. Hva har vært tilstede hos disse ungdommene, både av individuelle egenskaper, og i miljøet og nettverket rundt dem.

1.1 Bakgrunn og forskning på området

Problemfokusering og elendighetsbeskrivelser har lenge vært rådende innen både praksis og teori. Fokuset har endret seg de siste 20 årene fra å lete etter problemer og begrensninger hos individet, til å se etter muligheter, mestring og positiv utvikling både i og rundt individet. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn fullfører videregående opplæring i mindre grad enn majoritets elever. Av de som begynte i videregående opplæring i 2000, hadde 39 % avbrutt uten fullstendig vitnemål eller fullført et planlagt løp på lavere nivå, i 2005 (Statistisk sentralbyrå, SSB).

Den samme tendensen som viser seg på landsbasis, ser vi naturlig nok også i Fredrikstad. Opplysningene fra SSB 2005 viser at hver tredje ungdom i Østfold dropper ut av videregående opplæring. Fredrikstad er en av de kommunene i Norge med størst sekundærflytting blant innvandrere. I følge SSB er så å si hele nettoinnflyttingen til Fredrikstad, personer med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn. Det er bare Oslo som har flere.

Mange av ungdommene som kommer hit, er fra fattige og krigsherjede land. De har derfor ofte en ganske broket skolebakgrunn. Enkelte kan være analfabeter når de kommer hit. Ungdom med lite skolebakgrunn og kort botid i Norge, er de som i størst grad dropper ut av videregående skole.

I strategiplanen Likeverdig utdanning i praksis (LUIP) fra Utdannings- og forskningsdepartementet, står det at både nasjonale og internasjonale undersøkelser viser betydelige forskjeller mellom elever med minoritetsbakgrunn og elever med

majoritetsbakgrunn, når det gjelder læringsutbyttet i grunnskolen i Norge. Det viser seg også at færre unge med minoritetsbakgrunn påbegynner og fullfører videregående opplæring og høyere utdanning, enn hva tilfelle er blant majoritetselevne. Mange voksne innvandrere avbryter norskopplæringen, og de har ofte større problemer enn majoriteten på arbeidsmarkedet. Forskning viser imidlertid at elever med minoritetsbakgrunn i like stor grad som majoritetsspråklige elever går videre til høyere utdanning dersom de fullfører videregående skole. Derfor er nettopp det å fullføre videregående skole en viktig nøkkel for å lykkes videre både hva gjelder framtidig utdanning og yrkesmuligheter. Et av målene i strategiplanen fra Utdannings- og forskningsdepartementet, er nettopp det å øke andelen minoritetsspråklige elever som påbegynner og fullfører videregående opplæring.

1.2 Formålet

Formålet med oppgaven vår er å undersøke hvorfor noen har klart seg bra i det norske samfunnet, og hvilke faktorer som har bidratt til dette. Det er også et ønske om at resultatene av undersøkelsen kan gi økt kunnskap og dermed bidra til å forebygge dropout, og å finne fram til tiltak for barn og unge minoritetsspråklige, blant de som ikke har klart seg like godt som mange av sine jevngamle. En annen hensikt vi har ved å fokusere på resiliens, er å styrke barn og unge til å hente fram iboende ressurser og dermed gjør dem bedre i stand til å håndtere psykososiale vansker. Dermed håper vi at kunnskapen om resiliens og en forståelse for barnas reaksjonsmønster, vil hjelpe risikobarna tidligere og bidra til en positiv og trygg tilværelse.

1.3 Angrepsmåten

For å svare på problemstillingen benytter vi oss av teori om resiliens, nettverk, sosial kapital, sense of coherence, selvregulert læring, migrasjon og en intervjuundersøkelse. Grunnen til at vi har valgt nettopp disse teoriene er som følger:

Resiliens: Dette er hovedkjernen i oppgaven vår. Gjennom studiet har vi uavhengig av hverandre falt for denne teorien. Dette fordi det er en dreining fra å se på problemer, til heller å se på det som er sunt og friskt hos mennesket. Gjennom mange år med studier i spesialpedagogikk, 1. avdeling og 2. avdeling, var det egentlig godt å kunne fokusere på noe positivt midt i alt som kan være vanskelig og problemfylt.

Sense of Coherence (SOC) er slik vi har oppfattet det, nært beslektet med resiliens. Vi ønsker derfor å ha med dette også. Sier de to teoriene forskjellige ting? er de komplementære? utfyller de hverandre? er de motsigende?

Nettverk: Både gjennom våre grunnutdanninger og etterutdanninger har vi lest mye om ulike nettverksteorier, og nettverkens betydninger for enkeltindividet. Ulike faktorer i nettverket er også viktig i resiliensteorien. Derfor har vi ønsket å ha med dette i teoridelen.

Sosial kapital: Dette har vi med av samme grunn som nevnt over. Vi tenker også at teorien om sosial kapital binder sammen de andre teoriene på den måten at den er innom mange av de punktene vi har i de andre teoriene. I følge Anne Inger Helmen Borge er investering i sosial kapital et resiliensstyrkende tiltak.

Selvregulert læring: Siden dette er en masteroppgave i spesialpedagogikk synes vi det er viktig å også rette fokuset mot skole, utdanning og læring. Som lærere og spesialpedagoger har vi gjennom våre utdanninger lært om mange ulike former for læring. Grunnen til at vi har valgt å skrive om selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv er at dette tar for seg læring med fokus både på enkeltmennesker og deres omgivelser. Dette synes vi da passer godt både sammen med resiliensteori og nettverksteori.

Migrasjon/ Eksil: Hvorvidt dette kalles teori eller ei, kan vel muligens diskuteres. Vi synes det er viktig å ha med, for å belyse hva det vil si for et menneske å være i en flyktnings situasjon. Hva innebærer det av risiko for individet? Under dette punktet har vi også med diverse utdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementets strategiplan som sier noe om utdanningssituasjonen til ungdom med minoritetsbakgrunn i Norge i dag.

1.4 Problemstillingen

Vi ønsker i vår oppgave å rette fokus mot de ungdommene som har klart seg, til tross for en vanskelig oppvekst. "Klart seg" har vi valgt å definere som det å ha gjennomført videregående skole i Norge, selv med kort botid, normalfungering, positiv holdning, utvikling og trivsel, i form av positive egenskaper og kvalifikasjoner som de lykkes med. Vi vil se på hvilke beskyttelsesmekanismer som har bidratt til et velfungerende liv.

Vi ønsker å få tak i hva de har opplevd som har vært til hjelp for dem. Både når det gjelder på individplan og hva de har hatt rundt seg.

Problemstillingen vår er derfor:

Hvilke faktorer skaper resiliens hos barn og unge med minoritetsbakgrunn som har gjennomført videregående skole i Norge?

Resiliens innebærer et samspill mellom individet, risiko og omgivelsene. Det er altså ikke bare egenskaper ved individet selv. For å få svar på vår problemstilling har vi derfor formulert følgende underproblemstillinger, der vi fokuserer både på individet som sådan og samspillet mellom individet og omgivelsene.

- a) Hvilke individuelle egenskaper mener ungdommen selv har hatt betydning for sin resiliens?
- b) Hvordan har ungdommens familiesituasjon vært?
- c) Hvordan har ungdommens nettverk vært?
- d) Hvordan har ungdommens skole- og utdannings situasjon vært?

Vi ønsker å begrense oppgaven til minoritetsungdom, unge, flyktninger, med lite eller dårlig skolebakgrunn fra hjemlandet og med kort botid i Norge. Våre informanter har gjennomført videregående skole, tatt høyere utdanning og er for tiden i arbeid.

1.5 Oppgavens gang

Vi har valgt å dele oppgaven vår i fem kapitler:

1. Innledning
2. Teori
3. Empiri og metode
4. Presentasjon og drøfting av data
5. Konklusjon og avslutning

Innledningen består av bakgrunn og forskning på området, formålet med oppgaven, hvordan vi ønsker å angripe oppgaven og problemstillingen. Etter innledningen kommer altså et

kapittel med teorien som vi nevnte under punkt 1.3. Deretter er vi over på vår empiri- og metodedel.

Her beskriver vi hvilken metode vi bruker og hvordan vi gjennomfører vår intervjuundersøkelse. Videre i dette kapittelet sier vi noe om vår analyse av datamaterialet, og vi reflekterer også litt rundt begrepene validitet, generalisering og etikk.

Så kommer vi over til kapittel fire. Dette kapittelet består av presentasjon og drøfting av data. Her blir hver enkelt informant presentert, og informantens utsagn blir sett på i lys av aktuell teori. I det siste kapitlet vil vi sammenfattet våre funn, og på bakgrunn av dette, forsøke å trekke en konklusjon.

2.0 TEORI

Vi har valgt å sette søkelyset på barn og unge som har god psykososial fungering etter å ha gjennomlevd alvorlige traumer, som krig, politiske problemer i hjemlandet og oppvekst i flyktningleire. Vi har studert og intervjuet de som fungerer godt, til tross for opplevelse av risiko.

Resiliens handler om barn og unge i risikosituasjoner, og hvorfor man reagerer ulikt på samme type påkjenning. Det er et begrep innen psykologi og pedagogikk, som har vitenskapelige funn om mennesker som klarer seg, til tross for de belastningene de har opplevd.

Vårt utvalg av teori har hovedfokus på resiliensteorien, og den kan defineres ut i fra ulike typer belastninger og ulike typer fungeringer. Vi har konsentrert oss om faktorer knyttet til individet, familien og nettverket, både i hjemlandet og Norge. Vi har sett på begrepene risiko og mestring, som også knyttes til denne teorien.

Videre har vi implisert teorier om sosiale nettverk, sosial kapital, sense of coherence og selvregulert læring, som kan ses i sammenheng med resiliensteorien. Disse teoriene er betydningsfulle i forhold til vår problemstilling, intervjuet, analysen, presentasjonen og drøftingen i oppgaven vår.

2.1 Resiliens

Resiliens kommer fra det engelske begrepet ”resilience”, og i fysikken oversettes det med evnen til å komme tilbake til utgangspunktet, og å gjenopprette original form etter å ha vært strukket eller bøyd. Når det gjelder mennesket, er resiliens et begrep som gjorde innpass i

psykologien på 1990-tallet (Borge i Borge 2007). Ergo er dette et relativt nytt fenomen, og undersøkelsene pågår ofte over flere tiår for å få fram både reabilitet og validitet.

Definisjonen på resiliens har mange nyanser og ingen fasit, men vi har valgt å ta utgangspunktet i definisjonen til barnepsykiateren Michael Rutter (2000), som er en av de store bidragsyterne til resiliensforskningen, for å definere *resilliens*:

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

”Å klare seg” er et uttrykk vi ofte møter innen resiliens, og i resiliensforskningen erstattes dette med fagtermen *resilient*, som kan defineres på følgende måte:

Fravær av psykiatrisk diagnose, evne til å være i jobb og selvrapportert fungeringsnivå. (Waaktaar og Chistie, 2000:19).

Resiliensforskningen ønsker å finne ut hvorfor noen barn i noen familier fastholder sin positive atferd, mens andre barn fra samme familiesituasjon og oppvekstmiljø, ikke er i stand til det. Sentralt for utvikling av resiliens hos barn og unge er også deres evne til tilpasning, at de henvender seg til voksne, og at de har pågangsmot. Det er ikke bare individet på egen hånd, som utvikler seg til en resilient person (Borge, 2003).

Resiliens omhandler mennesker som har mestret en vanskelig hverdag under store påkjenninger. De har til tross for en belastende oppvekst, hatt en form for kontroll over risikosituasjonen og har hatt til felles flere beskyttelsesfaktorer, som har bidratt til å styrke deres sterke sider. Dette er også *resiliens*, og personene kalles som nevnt ovenfor, *resiliente*.

Tidligere har man sammenlignet resiliens og resiliente barn med løvtannbarn, men utvikling av resiliens avhenger av mye mer enn bare selve individet. Derfor foreslår Anne Inger Helmen Borge i sin siste bok om resiliens, begrepet *løvetanneng*, som et bilde på resiliens. Blomsten, som mennesket, er også avhengig av miljøet og nettverket rundt, for å stå stram og sterk (i all slags vær), utvikle seg til det beste og klare seg videre i livet. Dersom vi skal komme oss gjennom de eventuelle risikosituasjonene vi møter i oppveksten, er vi avhengig av mange forskjellige faktorer og forhold til å beskytte oss, for å utvikle resiliens.

2.1.1 Resiliensfaktorer

Resiliensforskningen henviser til flere felles faktorer, som blant annet kjennetegnes som individuelle egenskaper hos de barna som har klart seg bra. Mange av disse faktorene er også forbundet med forhold i familien eller miljøet, og har hatt stor betydning for disse barna i møte med risiko (Waaktaar og Christie, 2000).

Disse faktorene kan deles inn tre kategorier:

1. Individuelle resiliensfaktorer, er det som vises som egenskaper ved barnet selv.
2. Familiemessige resiliensfaktorer, er det som kjennetegner familiesituasjonen til barnet.
3. Resiliensfaktorer i nettverket, er det som kjennetegnes i nettverket rundt barnet.

1. Individuelle resiliensfaktorer innebærer medfødte ressurser, mestring, opplevelse av mening, kontinuitet og kreativitet.

Medfødte ressurser kan knyttes til arv, svangerskap og fødsel, og arvelige belastninger eller skader ser ut til å være fraværende for mange resiliente barn. Disse barna er ofte robuste, med et lett temperament og med medfødte intellektuelle ressurser.

Mestring er også individuelt, som innbefatter både kontroll over stress, sosial kompetanse og besittelse av en ferdighet. Dette er viktige komponenter som bidrar til selvstendighet og kontroll over sin livssituasjon, og som igjen kan føre til at de overlever belastningene.

Å sette de traumatiske opplevelsene inn i en sammenheng som gir mening, blir viktig for å opprettholde kontinuitet. Så hvordan man er i stand til å leve videre, påvirkes av oppfatningene man har av de negative opplevelsene. Vi vil se nærmere på dette gjennom Antonovskys ”Sense of coherence”, som tar for seg kontinuitet i resiliensforskningen.

Kreativitet kan være av både kunstnerisk karakter, hobby eller interesse, og den type egenskaper og interessefelt betegner de mange resiliente personer (Waaktaar og Christie, 2000).

2. Familiemessige resiliensfaktorer vises i gode samspill mellom barn og foreldre i spedbarnsalder, og med minst én velfungerende forelder tilstede. Faste regler og strukturer, felles verdioppfatninger i hjemmet, hjelp utenifra og sterke slektsbånd har også stor betydning.

Både forskningen og utviklingspsykologien er opptatte av det tidlige samspillet mellom barn og foreldre, og dets relevans for barnets psykiske helse senere i livet. Det kommer også fram av forskningen (Waaktaar og Christie, 2000) at et tidlig og godt samspill mellom mor eller far

og barn, styrker sterke sider ved barna. Det er nok at én forelder opprettholder voksenrollen, tilfredsstillende.

I det kaoset som ofte råder og påvirker oppvekstvilkårene til disse barna, ser man likevel forskjell fra familie til familie (ibid). De resiliente personene har hatt mer struktur i hverdagen, flere regler og grenser å forholde seg til, enn de ikke-resiliente. Tydelige skillelinjer mellom ansvarsoppgaver for barn og voksne, og faste rutiner i hverdagen for barna, skaper bedre forutsigbarhet, uansett oppvekstforhold, men spesielt viktig blir det for de utsatte barna. Resiliensforskningen bekrefter også at kontakt med voksne og sterke slektsbånd, er en beskyttelsesfaktor for barn vokst opp i familier under unormale forhold (ibid).

3. Resiliensfaktorer i nettverket har fokus og tilknytning til minst én voksenperson, men også tilhørighet i en vennegjeng. Samfunnsstrukturer som er støttende for personens mestringsstrategier, er også forhold som kjennetegnes i nettverket rundt barnet.

Omsorgen fra én voksenperson gjennom hele den risikofylte tiden, er en faktor som utpeker seg for de resiliente personene (Waaktaar og Christie, 2000). Vedkommende har interessert seg for barnet, vist positiv tilstedeværelse og vært en stabil kontaktperson. Eksempler på slike signifikante personer er både naboer, prester og eldre søsken, men tilknytning til venner og vennegjenger er også av stor betydning for de utsatte barna (ibid).

Risikobarn kan stå sterkere og bedre rustet til å mestre livet dersom familie og venner stimulerer til dette gjennom blant annet ros og oppmuntring. Men også sosioøkonomiske forhold og betingelser i samfunnet, skole, arbeid og nettverk forutsettes det at man har kjennskap til, for å oppnå en god utvikling og forstå resiliens (Borge i Borge 2007).

2.1.2 Resiliens og risiko

Resiliens oppstår oftest i et samspill med en risiko som barn blir utsatt for og deres personlighet, og det vil si at resiliens bør ses i sammenheng med risiko da det er like mye fokus på miljøet, som på barnet eller ungdommen selv (Borge, 2003). Det er ikke avgrenset til én type resiliens og én type risiko, for barn utsettes for ulike grader av risiko, og deres psykiske velvære vil også variere (ibid).

I følge Elisabeth Backe-Hansen kan risiko defineres som ”en omstendighet eller en faktor som gir økt sannsynlighet for et ikke-ønsket utfall” (Backe-Hansen; Borge 2007 :107).

Risiko og stress er nødvendigvis ikke helsefarlig, men forskningen er opptatt av hvilken type stress eller risiko barna møter, hva slags problemer dette medfører og gjennom hvilke prosesser eller mekanismer (Borge, 2003).

Stress kan oppleves både gjennom påvirkning (årsak) og virkning (resultat) (Borge, 2003). I risikoforskningen ser man på virkningen av de forskjellige stressfaktorene, og hvordan dette påvirker barn og unge som blant annet er blitt utsatt for krig, katastrofer, tortur, flukt, tap av familie eller fysisk/psykisk omsorgssvikt (ibid). Risikoen kan knyttes til omgivelsene, men den forholder seg også til tid og befolkning.

I en risikosituasjon utsettes man for motgang, og denne motgangen mestres av de resiliente på en positiv måte. Dermed kan stress oppleves som positivt.

Det er viktig å skille mellom relevant og irrelevant risiko. Mens noen psykiske belastninger påvirker mennesket i sterk grad, får andre belastninger mindre eller ingen konsekvenser for barnets helse. Noen belastninger er også vanskeligere å håndtere. Det avhenger også av antall og styrke på risikofaktorene (Borge, 2003).

Resiliensstudier påpeker at mange av barna har utviklet ekstreme mestringsstrategier, men de som imøtekommes på en positiv måte vil klare seg bedre seinere. Det blir viktig å se barnas ressurser som en kompetanse, til tross for utradisjonell oppførsel og handling.

Faguttrykk og termer kan forandres eller sammenfattes med andre begrep. I følge Anne Inger Helmen Borge har risikobegrepet blitt endret til *psykososial risiko*, som er risikosituasjoner sammensatt av menneskets psyke og sosiale forhold.

Psykososial risiko kan deles inn i tre kategorier:

1. Individuell risiko er ofte knyttet til personer med medfødte, biologiske problemer eller problemer oppstått under fødselen, men det kan også dreie seg om individets status som flyktning, asylsøker og barn av alkoholikere (Borge, 2003). Denne risikoen forenes med individets temperament og personlighet, og kan ha en innvirkning på de andre i familien. Derimot viser også resiliensforskningen at barn med et vanskelig temperament, i noen tilfeller lettere kan greie seg, og overleve. De tiltrekker seg de voksnes oppmerksomhet med blant annet gråt og skrik, og oppnår dermed mer kontakt gjennom ekstra mat, stimuli og annen form for fysisk nærvær (ibid).

2. Familiebasert risiko er forbundet med de voksne, forelderrollen og andre problemer som oppstår innad i familien. Den kan være psykiske eller fysiske helseproblemer, alkoholmisbruk og skilsmisse, men også mishandling, vold og overgrep (Borge, 2003). Eventuelle vanskeligheter foreldrene har utenfor hjemmet, som for eksempel på arbeidsplassen eller i nærmiljøet, kan også få store og negative konsekvenser for barna i familien. Men i følge flere undersøkelser, finnes det ingen overvekt av barn med psykiske problemer blant dem som har blitt utsatt for risiko over tid (Borge, 2003). Det viser seg derimot at svært mange barn, oppvokst i risikofamilier, vokser opp uten psykiske problemer og fravær av diagnoser (ibid). Men det er også forskjeller på oppdragelse på barn og søsken, nummer i søskenflokk, kjønn, relasjon til foreldre og annet, som medvirker til positive beskyttelsesfaktorer for barna. Godt forhold til minst én av foreldrene, og at de har positive planer og ønsker for barna sine, kan også føre til bedre selvtillit og større vilje til mestring for barna (ibid).

3. Samfunnsmessig risiko kan oppleves gjennom katastrofer og fattigdom. Katastrofer er ofte skapt av mennesket eller naturen, og kan være terrorangrep, utslipp fra atomkraftverk, jordskjelv, flom, ras og annet (Borge, 2003). Det er blant annet her resiliensforskerne har hentet mange av sine erfaringer om ”normal fungering under unormale forhold”. Det har også bidratt til kunnskap om resiliensprosesser, som har gitt helse- og hjelpearbeidere bedre grunnlag for å utvikle tiltak (ibid).

Psykososial risiko gir størst reaksjoner hos de mest sensitive barna da de i utgangspunktet er mer utsatte enn andre barn, og har et allerede innlært reaksjonsmønster, som kan vises blant annet gjennom utagerende atferd (ibid). Noen barn er derimot i stand til å snu de negative erfaringene til noe positivt, og flere faktorer både ved individet, familien og nettverket kan fremme resiliensprosesser i slike situasjoner (ibid).

Kumulativ risiko er et annet begrep som er forent med psykososial risiko, og det betegner nye problemer som kommer i tillegg til de andre problemene barna allerede har (Borge, 2003).

Dersom barn utsettes for ytterligere en alvorlig risiko, kan dette få enda større konsekvenser for barnet, samt ta lenger tid før barnet er i stand til å innhente seg og takle de nye påkjenningene, men de kan likevel utvikle seg som resiliente individer og mestre hverdagen med tiden til hjelp (ibid).

Det hevdes at det ikke må være for stor mengde risiko for å oppnå resiliens, for i motsatt fall kan barnet bli passivisert og resiliensprosessene bli forsinket (Borge, 2003).

Anne Inger Helmen Borge konkluderer med at det er større skade på barn som er utsatt for kronisk risiko, som langvarig flyktningstatus, sykdom eller oppvekst under vanskelige kår, enn de som har opplevd en akutt risikosituasjon.

I dag er resiliensforskerne opptatt av hvilke strategier barn og unge har for å unngå psykiske skader på grunn av psykososial risiko, og interessante spørsmål har dukket opp (Borge, 2003): Leder noen former for risiko oftere til psykiske problemer for barn og unge enn andre former for risiko? Kan noen i nettverket til barnet motvirke noen av risikosituasjonene? Opplevs risiko helt utbevisst negativt (ibid)?

Relasjonen mellom foreldre og barn påvirker barna inntil en viss grad, men dårlig oppfølging, lite ros og positiv forsterkning fra foreldrene, kan gi barna mindre selvtillit og dårligere selvbilde. Dette kan føre til større vanskeligheter for barnet i møte med risiko, men nødvendigvis ikke (Borge, 2003).

Anne Inger Helmen Borge nevner barn med flyktningstatus, som ei gruppe barn som klarer å snu den negative påkjenningen til noe positivt. Det bekreftet også våre informanter. Selv om flyktningene opplever en ny stressituasjon ved adskillelse fra storfamilien, hjemlandet og vennene, kan den nye påkjenningen likevel oppleves som mer positiv enn den tidligere; fra krig til trygghet, fra fattigdom til sikkerhet i forhold til primære behov og fra å overleve fra dag til dag, til nye utviklingsmuligheter for barn og foreldre. Dermed ser vi at ikke alle psykiske problemer er varige. Psykososial risiko forandres med tiden, og det samme gjelder problemene, men i oppveksten møter man stadig nye risikosituasjoner og det er uunngåelig å ikke bli utsatt for risiko (ibid).

Barn er forskjellige, de oppfører seg forskjellig og risiko oppleves forskjellig. Selv i en søskenflokk oppleves risiko ulikt, og for enkelte rører den minimalt ved individets psyke. Barnet møter risikoen, men lar den raskt passere videre. Dette kalles *tefloneffekten* (Borge, 2003). Noen familier opplever påkjenningene som problemfylte, mens andre ikke lar seg påvirke av samme type risiko. Det er de mest sensitive barna som er mest utsatt for psykiske problemer, og både genetiske faktorer og faktorer i miljøet influerer barna (ibid).

Å ha et positivt selvbilde kan ivareta helsa og motvirke stress, men forskerne er mer opptatt av hvordan barn og unge agerer i risikosituasjoner enn selvtilliten, selv om det foreligger en sammenheng mellom risikomestring og selvtillit (ibid). Derimot kan det ikke konkluderes

med at barn med stor selvtillit er oftere resiliente enn andre barn, i risikosituasjoner. Det avhenger også av flere avgjørende faktorer ved individet, familien og nettverket, hvor utsatte og påvirkelige de er. Barn som opplever belastninger i oppveksten er bedre rustet i møte med risiko senere i livet, påpeker Anne Inger Helmen Borge, og stress som forstyrrer balansen og utløser for eksempel gråt eller sinne, kan oppleves som forløsende og styrkende, samt være grunnlag for resiliens. Det er altså viktig med kunnskap om og på hvilken måte risiko er utløsende for problemer eller resilient fungering (Borge, 2003).

De siste 30 årene har risikoforskningen konsentrert seg mye om de psykososiale problemene hos barn og unge, men framover burde man fokusere mer på hvilke prosesser og mekanismer som medfører resiliens (Borge, 2003). Både avvik og resiliens er viktig for forskere og sosial- og helsearbeidere for å forstå utviklingsforskjellene hos barn. Dette kan bidra til bedre veiledning og råd til helsearbeidere i møte med risikobarna. Det viser seg at barn og unge som møter stress og belastninger kan få et fortrinn ved neste møte med risiko, og dermed er mer motstandsdyktige. Disse personene kan gi oss viktig kunnskap og dermed bedre forskning på området, men det bør fortsatt være et overordnet mål å arbeide med psykiske problemer for å kunne forstå årsakene til det å ikke ha psykiske problemer (Borge i Borge 2007). Selvsagt er det viktig å se på avvikene, men i forskningen er det et økende engasjement for resiliens og mestring (Borge, 2003).

2.1.3 Resiliens og mestring

Mestring er en av faktorene som medvirker til resiliens, og vi har valgt å se nærmere på *mestringsbegrepet* fordi det har vært en viktig faktor for våre informanter.

I teorien har vi benyttet samme definisjon som Margarete E. Vollrath, som har anvendt definisjonen til Lazarus & Folkman (1984), (Vollrath; Borge, 2007:81):

”Mestring er kognitive og atferdsmessige bestrebelser på å håndtere situasjoner som vurderes til å sette ens ressurser på prøve”.

I begrepet mestring innbefattes flere områder, og i følge Trine Waaktaar og Helen J. Christie er disse tre mestringsområdene de mest relevante:

1. Mestring gjennom ferdighetslæring:

Mestring gjennom ferdighetslæring kan oppnås hos barn og unge som gjør det bra på skolen, innen sport og idrett eller på andre læringsarenaer. Til tross for at mange skoleflinke sliter med psykiske problemer, ser det ut til at disse barna er bedre styrket til å motstå traumatisering (Waaktaar og Christie, 2000).

Enslige, mindreårige flyktningungdom kan også oppleve krav og forventninger fra familien i hjemlandet, og kan utvikle prestasjonsangst i forhold til skolegang. Dette kan oppleves som mislykket mestring og føre til en følelse av mangel på dyktighet (Waaktaar og Christie, 2000).

I denne konteksten er ”mester” forbundet med svenn og lærling. Man begynner som svenn eller lærling, og går i lære hos mesteren for å tilegne seg kunnskap fra ham. Å mestre får her et bindeledd til *identitetsbekreftelse (jeg er det jeg kan), utfoldelse og selvrealisering og uavhengighet og selvhjulpenhet* (Waaktaar og Christie, 2000:35). Mestring er også et viktig aspekt for menneskets selvbilde. Det vil ivareta individets selvstendighet og fremme dets selvhjulpenhet, som er en nødvendighet for å ta i mot hjelp utenfra uten å føle seg ydmyket. I motsatt fall kan svakhet og rådløshet føre til traumer for barnet (ibid).

2. Mestring som stressmestring:

I følge Lazarus fokuseres det på to områder innen stressforskningen og mestringsstrategier: Det ene er *aktivitetsrettet mestring*, som handler om å ta tak i tilstanden for å finne tilbake til utgangspunktet. Den andre typen mestringsstrategi i forhold til stress, er *emosjonell mestring*. Her er det personens tilpasning og endring av følelser og tanker om situasjonen, som vektlegges, fremfor endring av selve situasjonen.

Likegyldighet, er den mest negative reaksjonen i dette tilfelle, som ikke er uvanlig hos mennesker som har blitt utsatt for risiko over tid (Waaktaar og Christie, 2000). Seligman kaller apati for ”lært hjelpesløshet”, noe som kan ramme mennesker som blir utsatt for negativ stimuli og føre til depressive tanker som ”*dette er min skyld, det skjer bare meg*”. Slike tanker kan også medføre at barnet resignerer, og dermed utelukker individet nye muligheter i situasjonen. Muligens finnes det her en konklusjon på hvorfor resiliens og mestring er av betydning, for sårbare barn. Det handler om å ikke gi opp håpet om ”lys i tunnelen”, for da opprettholdes fortsatt en sjanse for en ny mulighet i den vanskelige situasjonen (Waaktaar og Christie, 2000).

Noen situasjoner er mer traumatiske enn andre, og kriser og katastrofer der livet utsettes for fare, er mer skadelig enn andre. Eksempler på vedvarende krisesituasjoner, kan være krig og foreldre med rusmisbruk. Utfordringen for barn i slike situasjoner, blir uvitenheten om andre typer samfunn og familieliv som er preget av fred og trygghet. Dersom barna ikke er kjent med andre situasjoner enn den nåværende, vil mestringsstrategier tilpasset deres livssituasjon dominere vedkommende i lang tid, selv om barnet flytter eller den vanskelige situasjonen opphører. Her blir det viktig å utvide barnets mestringsstrategier, fremfor å fjerne de negative. Mange barn er ukjente med ”et vanlig liv”, og kan få problemer med å forholde seg til en ordinær hverdag med normalt fungerende mennesker (Waaktaar og Christie, 2000).

3. Mestring som sosial kompetanse:

Flere områder innen den sosiale kompetansen, er gått utenom mange barn som er vokst opp i krig eller under andre traumatiske forhold. Det kan være fravær av voksenpersoner til læring av sosiale ferdigheter, eller andre hindringer som har ført til at barnet mer eller mindre har oppdratt seg selv. Som en enslig flyktning, kan barnet ha behov for tydelige rollemodeller og en voksenkontakt som påtar seg en oppdragerrolle, uten at det settes for høye krav til det. Det forventes normalatferd både på skolen og ute i samfunnet i det nye landet, og uvitende om sin grensesprengende atferd, med regelbrudd på regelbrudd, tas det som oftest først hånd om i etterkant (Waaktaar og Christie, 2000).

På den annen side finnes det også meget lærenemme barn og unge som raskt har tilpasset seg den nye livssituasjonen i sitt nye hjemland. Noen har det vi kaller høy sosial kompetanse, tilpasset våre vestlige forhold, som de har lært av foreldre eller en annen nær voksenperson. Barn og unge som tilpasser seg skolens regler og normer uten problemer, og som er konsentrerte, aktive og interesserte, vil mest sannsynlig oppleve en enklere hverdag, med mer støtte og hjelp, enn mange andre. Bagasjens innhold preger og setter spor hos barnet, og kan være vanskelig å avvenne seg med, dersom det kreves.

2.1.4 Resiliens og sosial kompetanse

Den sosiale kompetansen hos de resiliente barna viser seg å være vekslende, og ikke alltid i tråd med kompetansen. Som foreldre og samfunnsborgere er vi opptatt av at barn sosialiseres og tilegner seg god sosial kompetanse. Begrepet kan inndeles i tre kategorier (Borge, 2003):

1. Intellektuell fungering / Intellektuell resiliens (kompetanse) finner sted hos de barna som mestrer skolen, gjør lekser og får relativt gode karakterer til tross for dårlige oppvekstvilkår i eller utenfor hjemmet.
2. Emosjonell fungering / Emosjonell resiliens oppnås når det går bra og man er tilfredsstillt og trygg, selv om disse barna opplever sterke belastninger i familie eller miljøet. Målet her er å finne ut hvorfor noen av disse barna utvikler resiliens, og har en positiv, følelsesbetont tilpasning.
3. Atferdsmessig fungering / Atferdsmessig resiliens omhandler de barna som tidligere hadde problemer i forhold til sin oppførsel, men som er i stand til å utvikle seg positivt (ibid).

Resiliens innen disse tre områdene er varierende, og man må ta hensyn til hvor stor risiko barnet opplever. Kategoriene peker også tilbake på definisjonen til Michael Rutter, der han fremhever at prosesser er skiftende i sammenheng med de erfaringene barna får.

I følge Anne Inger Helmen Borge er det også nødvendig å se på forskjellen mellom resiliens og normal utvikling. Når et barn lærer å lese, blir dette ansett som en normal utvikling.

Dersom en traumatisert flyktningungdom som er analfabet lærer å lese, kan han eller hun kalles resilient.

2.1.5 Resiliensmodeller

I følge Horowitz kan ikke barns utvikling forstås ut i fra noen modeller, men de kan være oppklarende og bidra til å forstå resiliens bedre. Vi har sett på tre modeller i resiliensforskningen som Anne Inger Helmen Borge har tatt for seg:

Kompensasjonsmodellen:

Risiko →

Psykososial fungering

Tiltak →

Kompensasjonsmodellen tar for seg tiltak for å kompensere for mangler i barnets oppvekst. Uansett størrelse på tiltakene, er de for det meste positive for barna. Små tiltak på skolen kan ha god virkning dersom man ikke får gjort noe med hjemmeforholdene, og slike individuelle

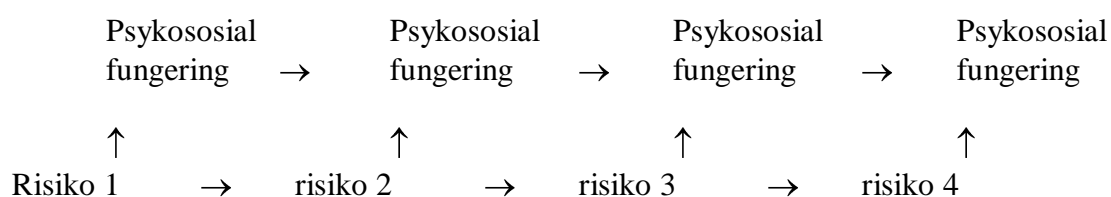
hjelpetiltak for barnehage- eller skolebarn er den mest tradisjonelle formen for ytelse vi har i skolen. Individuell hjelp skal kompensere for hull og skolesvakheter hos barnet, men spesialpedagogene er også opptatt av familiearbeid og å forbedre situasjonen for barnet både på skolen og hjemme (Borge, 2003):

Beskyttelsesmodellen:



Her er det beskyttelsesfaktorer i miljøet, godt nettverk, venner og fritidsaktiviteter, som kan bidra til resiliens. Et godt sosialt nettverk kan fremme bedre selvtillit og sosial kompetanse hos barnet (Borge, 2003). Men som voksne må vi være observante i forhold til nettverket fordi det også eksisterer negative sider. Stort sett er det positivt, men vi kan ikke lite på at bare det sosiale nettverket skal stimulere utviklingen hos de belastede barna (ibid).

Utfordringsmodellen:



I denne modellen ser vi hvordan risikofaktorene kan føre til positiv utvikling. Dersom beskyttelsesmodellen med god tilpasning i miljøet fungerer positivt for barnet, kan det i møte med nye risikosituasjoner stå sterkere, bli mindre påvirket og takle en ny påkjenning bedre enn tidligere. Modellen viser også positiv betydning over tid (Borge, 2003).

Sannsynligvis vil det være en gjensidig påvirkning mellom de tre modellene, og i praksis kan det for eksempel på en skole, bety følgende:

Tiltak i skolen (Kompensasjonsmodellen), som for eksempel hjelpelærer, assistent, ekstra lesetrening, anti-mobbeprogram, kan bidra til en bedre sosial kompetanse og en betydelig bedret oppfatning av seg selv (Beskyttelsesmodellen). Men også instanser som PPT, helsestasjon og barnevern kan ha oppfølging og samtaler med de utsatte barna, og dette kan føre til økt selvtillit og et bedre selvilde. Denne styrken kan hjelpe barna til å bli mer motstandsdyktige, i forhold til familieproblemer eller andre belastninger (Utfordringsmodellen) (Borge, 2003).

Noen barn går regelmessig i samtale over flere år, med god effekt, og det er muligens det faste holdepunktet over tid og en god samtalepartner i trygge omgivelser (som også skapes over tid) som bidrar til å styrke barn og unges sterke sider (ibid).

2.2 Sense of coherence SOC

Antonovsky benytter seg av begrepet sence of coherence, forkortet til soc. Han mener dette er en egenskap mennesker kan inneha. Dette er mennesker som til tross for å ha vært utsatt for ytre stimuli i form av traumer, likevel ser ut til å mestre tilværelsen bra. Antonovsky snakker om det å se en sammenheng i tilværelsen. Videre deler han dette i tre begreper; forståelse, håndterbarhet og mening (Antonovsky, 1991, 2005).

Aron Antonovsky (1923-1994) var professor i medisinsk sosiologi ved instituttet for helsesosiologi ved Helsevitenskaplig fakultet, Ben Gurion University of the Negev, Beersheba, Israel (Antonovsky 1991, 2005:12).

I begrepet forståelse legger Antonovsky det at individet møter ytre og indre stimuli som fornuftsmessige og forståelige. At informasjonen er ordnet, sammenhengende og strukturert. Dette betyr at individet forventer seg at de stimuli som han eller hun møter i framtiden er forutsigbare. Eller, hvis stimuliene kommer overraskende, i hvert fall går an å forklare. Det er absolutt ikke bare ønskelige stimuli det her er snakk om. Det kan være både krig og død, men individet mestrer likevel å gjøre det forståelig. Det motsatte er det individet som Antonovsky kaller for shlimazl, ulykkelsfuglen. Dette er en person som opplever seg selv som stadig utsatt for uønskede stimuli, og som også regner med at slik vil livet fortsette å være også i framtiden. De med høy grad av soc vil heller oppleve disse uønskede stimuliene som

erfaringer man kan hankses med og utfordringer man mestrer å møte (Antonovsky 1991, 2005).

I det andre begrepet, håndterbarhet, legger Antonovsky vekt på tilgjengelighet av ressurser og på hvilken måte individet kan nytte seg av disse. Dette er rett og slett troen og opplevelsen av at en selv eller andre personer som står en nær rår over ressurser som er viktige når man rammes av en ulykke. Hvis man har en stor følelse av håndterbarhet, vil man ikke kjenne seg som et offer for omstendighetene når man rammes av ulykkelige hendelser. Man tenker heller at ulykkelige ting skjer i livet, men jeg har de ressurser til rådighet som gjør at jeg kan komme gjennom det (ibid).

Det tredje begrepet kaller Antonovsky for mening. Dette begrepet betrakter han som en motivasjonskomponent. Han fant ut gjennom intervjuer at de som hadde en høy grad av soc pratet mye om områder i livet som var viktige for dem. De viste et stort engasjement. De som på den andre siden hadde en lav grad av soc viste få tegn på at det i hele tatt var noe i deres liv som betydde særlig mye for dem. Mening betyr altså at man ser at de krav og problemer som livet byr på, er verdt å investere energi i. Når ulykkelige hendelser inntreffer vil en person med soc være innstilt på å gjøre sitt beste for å komme i gjennom hendelsen med verdigheten i behold.

Ut fra dette har dermed Antonovsky kommet med følgende definisjon av soc;

”Känslan av sammanhång är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att (1) de stimuli som harrör från ens inre och yttre värld under livets gång er strukturerade, forutsägbara och begripliga, (2) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tilgjengeliga, och (3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang” (Antonovsky 1991, 2005:46).

2.2.1 Utvikling av SOC

Antonovsky beskriver hvordan sense of coherence utvikles under menneskets livsløp.

Opplevelser av forutsigbarhet ligger til grunn for begrepet forståelse. En bra belastningsbalanse ligger til grunn for begrepet mening. Med det siste mener Antonovsky at det er først når vi selv føler at vi har medbestemmelse og kontroll at vi kan snakke om å oppleve mening. Man kan ved hver livserfaring spørre seg selv om man medvirket i valget i å gjennomgå denne erfaringen, om man var med å utforme reglene og med å finne løsningen.

Hvis det er slik at andre bestemmer alt, når de bestemmer både målet, reglene og gir oss resultatet, da reduseres vi til kun å være et objekt. Vi opplever da at vi ikke har noe vi skulle ha sagt. Det er avgjørende at mennesker aksepterer de prøvelser de blir utsatt for, og at de da samtidig har betydelig ansvar for hvordan de skal håndtere det og en forståelse og viten om at det de gjør eller ikke gjør er med på å bestemme utfallet (Antonovsky 1991, 2005).

Antonovsky sier videre at om medbestemmelse skal føre til mening må det være innenfor et område som er sosialt verdsatt. Han beskriver et eksempel med en hjemmeværende mor. Dette er en rolle som på mange måter er lite verdsatt. Dette blir bekreftet i samfunnet både når det gjelder skatte- og trygdesystemet. I det vestlige samfunnet vurderes mennesker ut fra hvor sosialt rørlige de er. Her når ikke den hjemmeværende langt. Hun har kontroll i en sfære som ikke er betraktet som særlig viktig i vestlig kultur. Det er viktig å merke seg at en rolle kan være mer sosialt verdsatt i en enkelt subkultur eller av de nærmeste, selv om denne rollen ikke er særlig verdsatt av samfunnet for øvrig. Det kan faktisk være tilrekkelig for å skape en følelse av meningsfullhet (ibid).

2.2.2 Spedbarnstiden og barndomsårene

Forståelse:

Barnet utvikles i samspill med sine omgivelser. Det fødes med en evne til å oppnå kontakt og nærhet med sine foreldre og nærmeste. Det ligger i barnets biologi å søke etter kontakt og stabilitet (Boyce i Antonovsky 1991, 2005:132).

Selv barn som opplever at det eneste i tilværelsen som er forutsigbart er sult, smerte og ubehag, kan om de basale behovene noenlunde blir tilfredsstilt, ha en voksende forståelse av den kontinuitet som finnes i sosiale relasjoner. Altså med tiden kan barnet kjenne seg trygg på at dets sosiale og fysiske verden ikke hele tiden vil bli forandret. Barnet vil oppleve at både de ytre og de indre stimuliene er velkjente og blir til rutiner. Når barnet først opplever dette, begynner verden å bli forståelig (ibid).

Mening:

Hvis verden begynner å bli begripelig for barnet, at barnet opplever forutsigbarhet da er det neste spørsmålet hvordan det blir møtt. Barnet kan oppleve å bli møtt på en forutsigbar måte, men likevel en måte som er lite tilfredsstillende. Et barn som er sultent og gråter kan møtes på diametralt ulike måter. Den ene måten kan være at barnet enten blir slått eller ignorert. På den

annen side kan barnet bli trøstet, omfavnet og gitt mat. Det siste gir barnet de erfaringer som bidrar til en følelse av meningsfullhet. Barnet erfarer at det er medbestemmende. Barnets gråt etter mat fører til tilfredsstillelse av sult, samt sosial kontakt (ibid).

Håndterbarhet:

Barnets sosiale verden stiller krav som barnet kan eller ikke kan leve opp til. Barnet på sin side stiller også krav til sine omgivelser, krav som i ulik grad blir innfridd. Barnet har en sterk motivasjon til å tilegne seg de holdninger, verdier og handlinger som er nødvendige for å etablere en sosial identitet og det å finne sin plass. Når barnet ønsker å gjøre noe kan det bli møtt på ulike vis; ignorerende, avvisende, kanalisierende eller oppmuntrende og aksepterende (Antonovsky 1991, 2005).

Et balansert mønster av disse ulike måtene å bli møtt på er essensielt for utviklingen av følelsen av håndterbarhet. Noe av det barnet ønsker å gjøre ignoreres eller avvises, barnet erfarer dermed at deres oppførsel ikke fører noen vei. Andre ting barnet gjør roses og dermed forsterkes, med den følge at det er sannsynlig at barnet vil utføre dette igjen senere. Foreldre som har en holdning som er preget av fleksibilitet, selvkontroll, mening, forutsigbarhet, valgfrihet og en følelse av at problemer er til for å løses oppdrar sannsynligvis barnet sitt på den måten som er beskrevet over. Det de krever av barnet er aldersadekvat, og dermed verken overbelastende eller underbelastende for barnet, men håndterbart (ibid).

Dette er de hovedtypene av erfaringer som Antonovsky mener utgjør drivkraften i retning mot en sterkere eller svakere SOC i et individs liv.

I de fleste kulturer er det slik at når barnet er lite er det kun en eller noen få nære personer som tar hånd om barnet. Det er den eller de personene som i sin tur bidrar til å skape de erfaringer som er med på å utvikle SOC. Etter hvert blir barnets sosiale verden stadig større, og dermed blir skole, kamerater og også massemedia mer og mer viktig. Med flere aktører på banen kan det føre til brist på forutsigbarheten. Foreldrene straffer eller belønner en type atferd, lærerne en annen, kameratene en tredje og massemedia en fjerde (ibid).

2.2.3 Puberteten

Det sentrale problemet som ungdommer i alle kulturer opplever er det å utvikle en egen personlighet, ”hvem er jeg?”. Det å utvikle en bestemt personlighet i en sosial virkelighet som man forstår, å skape seg en levende virkelighetsfølelse ut fra vissheten om at ens måte å

håndtere tilværelsen på er en variant av hvordan menneskene omkring en også håndterer denne tilværelsen. Og at dette er en verdsatt måte å håndtere verden på (ibid).

Antonovsky snakker om tre hovedveier som ungdommen kan gå;

1. Det komplekse og åpne samfunnet som tilbyr en mengde ulike legitime og realistiske valg.
2. Den integrerte, homogene og forholdsvis isolerte kulturen eller subkulturen.
3. Det ødeleggende og forvirrende sosio-kulturelle miljøet der det er umulig å få noe grep på tilværelsen.

Hver og en av disse tre kulturelle veiene gir ulike informasjonsmønstre å bygge videre på. Uansett hvilke av disse de velger, (ikke nødvendigvis alltid et valg) vil de observere hva som finnes tilgjengelig i kulturen og deretter organisere og gjøre denne informasjonen forståelig og dermed komme fram til hvor man selv passer inn i bildet (Antonovsky, 2005:142).

I tillegg til disse tre som er nevnt over nevner Antonovsky ytterligere en alternativ vei, den fundamentalistiske. I den fundamentalistiske verden er det en leder som trer fram og som tilbyr løsningen på alle problemer. Budskapet er tydelig, en legitim kanal for å få utløp for aggresjon, et løfte om frelse og medlemskap i et samvær av spesielt utvalgte. Denne veien skjærer gjennom ulike sosiale klasser og kulturer. Nå mener ikke Antonovsky at fundamentalismen bare er for ungdommen. Han mener den har en tiltrekningskraft på de som har behov for enkle, klare og entydige svar. Derfor er ungdom særlig utsatt.

Antonovsky sier avslutningsvis om ungdommen at de i beste fall bare kan oppnå en provisorisk sterk SOC, som kan ligge til grunn for en kortsiktig følelse av å håndtere påkjenninger.

2.3 Sosial kapital

Uformelle nettverk er en viktig kilde til ressurser på både mikro, meso- og makronivå. Fellesbetegnelsen på denne typen ressurser blir kalt sosial kapital.

Med sosial kapital mener vi tillit, sosiale normer og deres håndheving, sosiale nettverk preget av gjensidighet, og engasjement for fellesskapets beste. Samarbeid og oppnåelse av viktige mål blir fremmet via disse sidene ved sosial kapital. Sosial kapital finnes på ulike nivåer; individnivå, lokalsamfunn og på nasjonalt nivå. Sosial kapital kan bestå både av bånd

(bonding) mellom likesinnede, og av bruer (bridging) mellom folk med fra forskjellige deler av samfunnet.

I forskningen internasjonalt har det variert en del hvordan forskerne har forstått sosial kapital. Det som har vært fellesnevneren for de fleste er at de har fokusert på;

- Tillit
- Stabile sosiale forbindelser eller nettverk preget av gjensidighet.
- Felles verdier og normer (og evne til å sanksjonere brudd på disse)
- Engasjement for og deltakelse i aktiviteter til fellesskapets beste.

I tillegg har forskningen om sosial kapital gjort det klart at vi snakker om et fenomen som har betydning på flere nivåer i samfunnet;

- På individuelt nivå (mikronivå)
- På et lokalsamfunns- eller organisasjonsnivå (mesonivå)
- På et nasjonalt nivå (makronivå)

Sosial kapital kan utgjøre en ressurs som fremmer måloppnåelse eller ivaretar viktige verdier og hensyn på alle disse tre nivåene. Denne ressursen må bygges opp og ivaretas gjennom innsats og deltakelse. Den må holdes ved like gjennom at det investeres innsats og tid. Om ikke kan denne ressursen forringes. Dette er grunnen til bruken av ordet "kapital." Altså noe investeres for deretter senere å kunne høstes. En form for avkastning kan man vel si. Når vi har denne kapitalen tilgjengelig, kan man få til ting som ellers ville ha vært vanskelig eller umulig. Dette kan for enkeltindivider gi seg utslag på flere områder i livet. Det er særlig tydelig når det gjelder økonomi, yrkesliv, helse, livskvalitet og utdanning. På mesonivå og makronivå kan dette gi seg utslag i at lokalsamfunnene blir bedre steder å bo, de oppleves som tryggere. Organisasjoner kan bli mer velfungerende. Årsakene til denne effekten er den sosiale kapitalens byggesteiner; nemlig forpliktelser, forventninger og troverdighet (Bø og Schiefloe, 2007).

To forskere som har vært sentrale innen sosial kapitalforskningen er Bourdieu og Coleman.

Sosial kapital er for Bourdieu en av flere former for kapital; økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk kapital. Den sosiale kapitalen knytter Bourdieu til de ressursene som er tilgjengelige gjennom deltakelse i nettverket. Altså at mengden av sosial kapital som et individ har, avhenger av hvor stor kapital nettverket disponerer. Denne tilgangen på sosial kapital gjennom nettverket er ikke noe som kommer av seg selv. Individet må selv investere og den sosiale kapitalen vil da være en konsekvens av denne investeringen.

Coleman ønsker å se begrepet sosial kapital som en sammenheng mellom individets rasjonelle handlinger og individets deltakelse i større sosiale strukturer. Den sosiale kapitalen er slik han ser det, knyttet til relasjonene mellom aktører. Det å utøve målrettede handlinger er enklere når man nytter seg av denne ressursen. I boken til Bø og Schiefloe blir det gjengitt et eksempel fra diamanthandlere i New York. Her fortelles det hvordan en diamanthandler kan overlate en pose med diamanter til en kollega for vurdering. Dette uten noen form for forsikring mot tyveri og svindel, til tross for at diamantene kan være verdt en formue. Dette systemet for kvalitetssikring fungerer smidig uten noen form for byråkrati. Disse ordningene er mulig fordi diamanthandlermarkedet er sterkt sosialt integrert. Alle deltakerne tilhører et jødisk miljø, de bor i det samme området, de går i samme synagoge, og de er til sist i stor grad knyttet til hverandre gjennom ekteskap og slektskap. Hvis en av disse diamanthandlerne skulle svindle en kollega, ville han tape mye på de fleste områder i livet. Dette er en tilstrekkelig forsikring mot svindel og tyveri. Dette eksempelet til Coleman viser at sosial kapital både er en individuell ressurs og en systemegenskap (Bø og Schiefloe, 2007).

2.3.1 Innvandrergupper og sosial kapital

Det er vanligvis liten uformell nettverkskontakt mellom innvandrergupper og det omliggende samfunnet. Særlig gjelder dette der etniske majoriteter har etablert sine egne samfunn innenfor majoritetssamfunnet. For disse gruppene har det den effekten at manglende uformell kontakt med resten av det norske samfunnet fører til begrenset tilgang på relevant sosial kapital når det gjelder utdanning og videre karriere.

Når det gjelder utdanning har forskning vist at det er en tydelig sammenheng mellom foreldres sosioøkonomiske status og barns utdanningskarriere (Bø og Schiefloe, 2007).

Når foreldrene har høyere utdanning og kommer høyere sosiale lag, øker dette sannsynligheten for at barna selv skal ta høyere utdanning. Coleman mener i tillegg at det

ikke bare er foreldrenes egen utdanning og sosioøkonomiske situasjon som er avgjørende for koblingen mellom familiebakgrunn og utdanning. Den sosiale kapitalen virker også inn.

”Sosial kapital skaper human kapital i neste generasjon” (Bø og Schiefloe, 2007:168).

Med human kapital menes de ressursene enkeltpersoner rår over både i form av ferdigheter, evner og utdanning. Coleman mener at det er viktig i hvilken grad foreldrene spiller en aktiv rolle i barnas utdanning. Han sier videre:

”Hvis den humane kapitalen foreldrene rår over ikke følges opp av sosial kapital i familierelasjonene, spiller det ingen rolle for barns utdanningsutvikling om foreldrene har lite eller mye human kapital” (ibid).

Både for utdanningsatferd og utdanningsprestasjoner kan den sosiale kapitalen i barns omgivelser spille en viktig rolle. Coleman dokumenterer dette gjennom studier av frafall fra highschool i ulike miljøer.

2.4 Nettverk

Å tenke i nettverk har vært et viktig gjennombrudd for forståelsen av sosiale relasjoner og deres betydning for enkeltpersoner og samfunnet.

Definisjon: ”Nettverk er når individer danner et uformelt system av relasjoner mellom seg, som er varig, avgrensbart og gjerne knyttet sammen av en viss fellesskapsopplevelse. Et nettverk består følgelig av to mengder; en mengde aktører og en mengde relasjoner”(Bø og Schiefloe, 2007:26).

Hvilke tilknytninger man har til nettverket kan variere fra sterke til svake, og de kan være direkte og indirekte. Disse tilknytningene kalles bånd. Det er disse båndene som utgjør det viktigste i et individs sosialisering, identitetsutvikling og livsmestring. All påvirkning vi utsettes for, kommer til oss hovedsaklig via våre nettverk. De former oss, påfører oss belastninger, skaper forventninger og sanksjonerer vår atferd. Det er også gjennom nettverket vi møter vennskap og kjærlighet, ytes støtte og aksept, men også kan oppleve avvisning. Vår egen mulighet til å påvirke omgivelsene foregår også stort sett gjennom nettverket(ibid).

Det er det som kalles det primære nettverket som er av særlig betydning for oss. Det primære nettverket består av den stabile, intime kjernen av mennesker som betyr spesielt mye for oss (ibid).

Innen samfunnsfagene er det vanlig å skille mellom tre former for sosiale nettverk: individnettverk, kontekstuelle nettverk og partielle nettverk. Individnettverk brukes til å forstå enkeltindividets sosiale situasjon. Nettverket tegnes da gjerne som en stjerne med den aktuelle personen plassert i sentrum. Vårt individuelle nettverk omfattes gjerne av, familie, venner, slektninger, kollegaer, naboer og ellers andre vi måtte føle at vi har en tilknytning til. Relasjonene kan være både sterke og svake, og de kan endre seg fra det ene til det andre over tid. Relasjonene kan også avvikles. Skal relasjonene holdes stabile, må de vedlikeholdes ved samhandling, kommunikasjon og utveksling av goder. Innerst i dette nettverket har vi det som kalles den intime sone, også kalt primærsone (Bø og Schiefloe, 2007).

I tillegg til denne sonen har vi også en effektiv sone, også kalt sekundærsone. I denne sonen befinner de andre relasjonene seg som vi opplever som viktige og verdt å ta vare på. Dette kan være venner, kollegaer, tidligere studievenner, forretningsforbindelser etc. Størrelsen på denne sonen kan variere enormt. Noen individer har en veldig begrenset sekundærsone, mens andre kan ha flere hundre personer i denne sonen (ibid).

Ressurstilgangen i individnettverk dreier seg mye om hva slags goder en kan få tilgang til gjennom sine relasjoner til andre. Gjennom nettverket kan en både øve innflytelse og også få hjelp til å løse ulike typer oppgaver (ibid).

”Spørsmål om tilpasning og mestring er sentrale temaer i nettverksforståelse, fordi de personlige nettverkene utgjør kjernen i menneskers sosiale integrasjon. Styrken og kvaliteten i individers nettverk er av avgjørende betydning for sosialt liv og sosial involvering, og har derfor direkte konsekvenser for viktige sider ved livskvaliteten. Et godt nettverk er et viktig bidrag til et godt liv, mens ressursvake eller dårlig fungerende nettverk gir dårligere utgangspunkt for å håndtere tilværelsens mange utfordringer” (Bø og Schiefloe, 2007:45).

Kontekstuelle nettverk brukes for å forstå settet av uformelle relasjoner innenfor en geografisk eller organisatorisk avgrenset gruppering. Kontekstuelle nettverk sier noe om sosiale kvaliteter og egenskaper innenfor grupperingen. Denne typen nettverk er ofte knyttet til naboskap og lokalsamfunn. Tilknytning til dette nettverket kan gi en opplevelse av

tilhørighet og trygghet. Praktisk bistand, hjelp og støtte er ressurser individet kan få gjennom dette nettverket (Bø og Schiefloe, 2007).

Partielle nettverk blir også kalt saknettverk. Dette er nettverk der aktørene er koblet sammen gjennom bestemte typer aktiviteter, interesser eller kunnskaper. Deltakerne i slike nettverk har ofte ingen kontakt utover bestemte saksområder. I denne typen nettverk kan det være mye makt. Mange viktige avgjørelser blir tatt her. For å kunne være med å påvirke, kan det være viktig å være med i en slik type nettverk (ibid).

2.4.1 Nettverk og flytting

Flytting er en viktig utviklingsøkonomisk overgang. Det kan innebære en sosial og kulturell opprotting og avvikling av eksisterende nettverksbånd.

Det er ikke forsket så mye på hva flytting betyr for individets sosiale landskap. Noen eldre undersøkelser viser at arbeiderfamilier i mindre grad enn andre sosioøkonomiske grupper greier å etablere nye nettverk på tilflyttingsstedet.

Middelklassefamilier og familier med høy utdanning beholder også lettere gamle venner og finner seg fortere til rette sosialt. Det kan komme av at middelklassefamiliene og de med høy utdanning i mindre grad enn arbeiderfamiliene knytter nettverket sitt til nærmiljøet. De er også mer aktivt utadvendte og har flere materielle ressurser (Bø og Schiefloe, 2000:114).

Folk med hyppige flyttinger har ofte små nettverk viser data. De investerer ofte ikke så lett i nye sosiale relasjoner. Dette kan gjøre dem sårbare for tilpasnings- og helseproblemer. Særlig belastende kan flytting være for barn og unge, fordi det koster å mestre nye sosiale utfordringer på skolen og i fritiden (ibid).

Nye sosiokulturelle omgivelser og mestring av disse er særlig utfordrende for innvandrere fra andre kulturer.

”En undersøkelse av 1010 tilfeldig utvalgte personer i åtte bydeler i Oslo (Dalgard og Døhlie, 1995) viser at innvandrere med fremmedkulturell bakgrunn kom dårligst ut på alle parametrene: venner, kontakthypighet, støtte, inntekt, arbeid, helse og allmenn tilfredshet på en rekke områder. Det var også denne gruppen som hadde de alvorligste psykiske problemene. Ved kontroll for årsaksfaktorer fant forskerne at manglende

sosiokulturell integrasjon i det norske samfunnet i betydelig grad var forklaringsfaktoren. Også andre forskere bekrefter marginalisering, fremmedfølelse og identitetskonflikt lett fører til stress, forvirring, angst, aggresjon og psykisk ubalanse. Særlig opptrer dette hos innvandrerungdom” (Bø og Schiefloe, 2000:114).

2.4.2 Nettverk og sosialisering

Kjernen i sosialisering er; internalisering, imitering og identifisering.

Med internalisering menes det vi underveis i livet tar opp i oss av kulturens og fellesskapets normer, verdier, koder, idealer også videre. Vi gjør dem til våre egne. Føringerne for dette kommer fra foreldrene våre og andre nære personer i nettverket vårt, kalt signifikante andre. Vår atferd blir positivt eller negativt sanksjonert av disse personene. Det vil si at vi får ris eller ros avhengig av om vi oppfører oss slik det forventes. Vi har en søken etter å bli akseptert og å bli sett på som normale. Atferden må derfor være i en overensstemmelse med det som er gjeldene for den kulturen vi lever i. Med tiden vil det andre står for flytte inn og bli en del av oss. Ytre disiplin blir til indre disiplin, også kalt selvdisciplin. Det er denne overgangsprosessen fra ytre til indre atferdsregulering som blir betegnet som internalisering. Imitering betyr etterligning. Her er det igjen ønsket om å bli sett på som normal og å unngå marginalisering som er styrende. Mennesket har lett for å kopiere holdninger, væremåter og reaksjoner. Spesielt når vi er i situasjoner vi føler oss sosialt eller kulturelt usikre. Imitasjon bidrar til konformitet. Vi kopierer i særlig grad de vi er sterkt knyttet til, liker eller ser opp til. Enkelte mennesker vi møter virker sterkere på oss enn andre. De blir rollemodeller eller forbilder for oss (Bø og Schiefloe, 2007).

Identifisering er en prosess der en person lever seg inn i andre personer, symboler eller ting som vedkommende deretter tar preg av. Ofte skjer dette ubevisst og er et resultat av en følelsesmessig tiltrekning. Hvis det er en annen person vi identifiserer oss med, kopierer vi gjerne denne personens egenskaper og prøver å bli så lik denne personen som mulig. Identifikasjon og imitasjon er beslektet. Ved identifisering forekommer en dypere følelsesmessig inkludering i sin egen person. Personer, symboler og ting blir deler av oss selv på en annen måte enn ved imitasjon. Dette blir identitetsmarkører som vi blir forsvarere av. Foreldre, lærere, ledere og venner er viktige identitetsfigurer for barn og unge. I utviklingen av selvbildet og selvforståelsen er identifisering med disse viktige elementer(ibid).

2.4.3 Forskjellen mellom gutter og jenter

Fra tidlig alder av viser jenter en bedre sosial kompetanse enn gutter. Jentene har en mer prososial atferd og de har en sterkere sosial orientering. Jentenes nettverk består av flere barn og voksne, og er også mer kjønnsblandet. Guttenes nettverk domineres mer av jevnaldrende av samme kjønn. Det å føle ensomhet er noe jentene knytter opp mot mangel på en bestevenn. Guttene derimot er ikke i like stor grad avhengig av en bestevenn, men knytter derimot ensomhet til det å mangle sosialt nettverk (Bøe og Schiefloe, 2007).

De fleste barn og unge har mange venner. Og med økende alder blir vennene de dominerende signifikante andre. Venner er viktig både når det gjelder referansepersoner, støttespillere og identifikasjonsfigurer. De unge sammenlikner seg med hverandre, og dette er viktig for utviklingen av egen identitet. Samvær med venner prioriteres høyt av ungdom. Jo eldre de unge er, jo viktigere er venner for identitetsdannelsen. For de yngste er det innflytelsen fra foreldre og søsken som er viktigst. Barne- og ungdomsårene preges av denne overgangen mellom signifikante andre (ibid).

Bø har valgt å skille mellom høyrisiko og lavrisiko ungdom når han har undersøkt ungdoms nettverk basert på de signifikante andre. Altså i hvilken grad har ungdommen mye eller lite kontakt med andre enn andre ungdommer. Bøs studie viser at høyrisikoungdommen opererer i løst knyttede gjenger som forflytter seg fra uorganiserte arenaer. Eksempler på dette er gatehjørnet, diskoteker, gatekjøkkener, spillebuler etc. De har lavere kontakt med nettverksmedlemmer på arenaene skole og organisert fritid (ibid).

”I Bøs studie finner en at lavrisikogruppen kommer fra veletablerte lokalmiljøer preget av småhusbebyggelse, der folk kjenner hverandre og deltar i lokalt fellesskap. Dette er også områder preget av høyt utdanningsnivå. De unge i disse miljøene skårer høyere på akademiske ferdigheter og har dessuten rikere tilgang til aktive fritidsarenaer med større innsyn av voksne. De møter flere mennesker og får derved bredere kontaktflate, også med personer utenfor eget nærmiljø. Tetthet og sosioøkonomisk homogenitet i lokalmiljøet kombineres med store og åpne nettverk. Høyrisikogruppen kommer fra åpnere og mindre etablerte boligområder dominert av blokker og rekkehus. Kontakten mellom beboerne er mindre og den sosioøkonomiske statusen er lavere” (Bø og Schiefloe, 2007: 145).

2.4.4 Netteverkenes betydning for individet

Familiens betydning:

I vår tid med hyppige samboerbrudd og skilsmisser, kan det se ut til at familiens betydning og oppgaver har blitt redusert. I svært mange familier er det ikke lenger slik at det er mor og far sammen som diskuterer seg fram til og løser problemer. Stadig flere foreldre har ikke den støtten det er å ha en mann eller kone. Dette er med på å øke sårbarheten å ikke ha den andre forelderen å diskutere med (ibid).

Det finnes store variasjoner i barneoppdragelse og syn på familiens rolle og betydning. Det som ofte kjennetegner et skille mellom en del minoriteter i Norge og majoriteten er et kollektivistisk syn og et individualistisk syn (Skytte, 2005).

Det karakteristiske ved et individualistisk livssyn er at det er enkeltmennesket som er i fokus. Oppdragelsen er en bevisstgjøring om å være eneansvarlig for sitt eget liv. Man tar selvstendige valg, og bestemmer selv hva man ønsker å få ut av livet sitt. Foreldrene skal være støttespillere som hjelper barnet til å bli et selvstendig menneske (ibid).

I et kollektivistisk livssyn er det viktige med barneoppdragelsen å oppdra barna til å verdsette familien. Barnet skal oppdras til å realisere familiens livsprosjekter. Samhørigheten i familien er det overordnede.

Karakteristika ved individualistisk og kollektivistisk livssyn:

	Individualistisk livssyn	Kollektivistisk livssyn
Verdier i oppdragelsen	Likhet. Frihet. Selvrealisering. Frivillighet i familierelasjoner. Individualisme.	Gjensidig avhengighet blant slektninger (blodsband). Ansvarsfølelse overfor kollektivet. Lydighet. Oppofring.
Oppfatningen av individet	Individet har en verdi i seg selv.	Individ = status. Rettigheter og plikter fordelt etter rang og rolle.
Regler for atferd	Abstrakte. Oppløsning av ritualer og skikker. Fornuft. Psykologisk	Omfatter alle kjente situasjoner. Ritualer, vaner og skikker. Moralsk

	legitimeringsgrunnlag.	legitimeringsgrunnlag.
Forholdet mellom kjønnene	Likhetsideologi. Indirekte dominans. Romantisk kjærlighet.	Hierarkisk. Direkte, synlig dominans. Partnervalg på grunnlag av økonomi og rang.
Sanksjoner	Uklare. Psykologiske. Utestenging og likgyldighet.	Konkrete. Kollektive. Tvang og fysisk avstraffelse.
Autoriteter	Abstrakte. Vekt på indre autoritet.	Konkrete. Ekstern autoritet.
Moralens mål	Rettferdighet.	Ære.

(Skytte, 2003:41)

2.5 Minoritet og majoritet

”Minoriteter finnes bare i kraft av majoriteter; de oppstår i en relasjon mellom to eller flere grupper innenfor rammen av en stat” (Hylland Eriksen 2005:13).

Det er nesten alltid statsgrenser som definerer hva som er minoritet og hva som er majoritet. Majoritet-minoritetsrelasjoner vil derfor kunne forandre seg om statsgrensene forandrer seg. Et eksempel på dette er russerne som var en majoritet i Sovjetunionen, men som nå er blitt minoriteter i flere av de uavhengige statene for eksempel i Baltikum. Minoriteter blir majoriteter når nye statsgrenser tegnes, som følge av dette oppstår det da nye minoriteter. Etnisk nasjonalisme og territoriell statsdannelse er knapt nok eksisterende noe sted. Få folkeslag har alene sitt eget territorium (Hylland Eriksen 2003).

En og samme gruppe kan godt være majoritet i et område eller en stat og minoritet i et annet. Eksempel her kan være urbefolkning som er majoritet innenfor et landområde, men som blir minoritet hvis de flytter til en annen kant av landet. For eksempel kurdere som er en majoritet i de kurdiske områdene nord i Irak, men som blir en minoritet hvis de flytter til andre områder i Irak. Eller ungarerne som er en majoritet i Ungarn, men en stor gruppe som snakker ungarsk og regner seg som ungarere lever i andre land for eksempel i Romania og Slovakia. I Norge har vi innvandrergupper som er i en lignende situasjon. Å være somalier i Somalia er å være majoritet, men i Norge er man da straks en minoritet. Ergo kan man si at for enkeltpersoner er det om man tilhører majoriteten eller minoriteten situasjonsbestemt (ibid).

Ofte ser vi at minoriteter er et produkt av at et folkeslag eller regjering gjør krav på et område hvor det allerede bor andre. De blir tvunget til å underkaste seg det nye styret og blir en minoritet. I følge Hylland Eriksen har dette skjedd nesten overalt hvor nasjonalstater har etablert seg. Det er ikke alltid slik at minoriteter er undertrykte og uten makt og innflytelse. I enkelte stater spiller faktisk ikke etnisk tilhørighet noen rolle; man har de samme rettighetene uansett. Det finnes også stater hvor majoriteten og minoriteten gjennom forhandlinger har kommet fram til avtaler som er akseptable også for minoriteten. Hvor minoriteten både har muligheten til å ivareta sin egen kultur, men likevel delta i nasjonal politikk. Flere steder ser man også at minoriteten gjennom noen generasjoner blir assimilert til majoriteten. Videre sier Hylland Eriksen at enkeltpersoner fra en minoritet som egentlig er undertrykt, kan bryte ut å gjøre karriere blant majoriteten (Hylland Eriksen, 2005).

Det som stort sett er felles for alle minoriteter er at de blir forskjellsbehandlet når det gjelder arbeidsmarkedet, de slipper dårligere til i massemedia og i politikk. Og deres kulturelle særpreget blir ofte sett ned på som noe som er mindreverdige. Den svakeste gruppen, altså minoriteten må tilpasse seg den sterkeste, majoriteten. Dette gjelder blant annet når det gjelder språk. Minoriteten må lære majoritetens språk. De som ikke behersker det, kommer enda dårligere ut hva gjelder deltakelse i samfunnet. Både på arbeidsmarkedet og i utdanningssystemet, vil majoriteten med sitt morsmål ha et overtak (ibid).

I Norge i dag kan man generelt si at det er to hovedgrupper av etniske minoriteter. Det er urbefolkninger og migranter. I sitt territorium har urbefolkningen langvarig historiske røtter. De er ikke statsbærende, i motsetning til hva som er tilfelle for den etniske majoriteten. Urbefolkningen har nesten alltid blitt undertrykt, de har hatt liten eller ingen innflytelse og de har ofte vært påtvunget assimilasjon. I Norge hadde vi i lang tid en fornorskings politikk overfor samene. De fikk ikke bruke sitt språk utenfor hjemmet. Barna lærte kun norsk på skolen. Det var også et ønske om at de skulle fornorsket både kulturelt og religiøst (Hylland Eriksen, 2005).

Migrantene, de vi i dagligtale kaller innvandrere har ankommet i Norge i nyere historisk tid. Også barn og barnebarn av disse blir regnet som innvandrere, selv om de faktisk er født her i landet. Vi snakker da om 1. generasjons innvandrere, 2. generasjons innvandrere osv. Når det gjelder innvandrere er det både likheter og forskjeller til hvordan urbefolkningen har det. Innvandrere må også forholde seg til en majoritet slik urbefolkningen må. De må kjempe for å få anerkjennelse for sin kultur, sitt språk og sin religion. De står også i den konflikten at det

ofte forventes at de skal fornorsket, men samtidig skal de kunne ivareta deres eget særpreg. I dagligtale bruker vi ofte ord som kulturkollisjon og kulturkonflikt når vi snakker om møtet mellom den etnisk norske og minoritetspersonen. Dette er egentlig et møte mellom en sterk og en svak part. Den etnisk norske er den sterke part fordi det er hans kultur, språk osv som er det gjeldende. Minoritetspersonen havner i en underlegenhetssituasjon fordi han ikke får tatt i bruk sin egen kultur og språk i samhandling med majoriteten. I møte med den etnisk norske ”brenner han inne” med de verdiene han har med seg og som han behersker (Engen og Kulbrandstad, 2002).

Underlegenhetsposisjonen til minoriteten fører gjerne til at det oppstår et statusskille i forholdet til majoriteten. Virkningen av dette skillet er at det som knyttes til majoriteten blir sett på som viktig og positivt, mens det som knyttes til minoriteten blir devaluert og ofte sett på som negativt. Det som har med minoriteten å gjøre blir sett på som lavstatus (ibid).

2.5.1 Minoriteter og deres utdannings situasjon i Norge i dag

I følge tall fra SSB har andelen minoritets elever som deltar i videregående opplæring, økt de senere årene.

Det er likevel færre fra språklige minoriteter som påbegynner videregående opplæring etter fullført grunnskole enn hva tilfellet er i majoritetsbefolkningen, og frafallet blant minoriteter er høyere (LUIP: 22).

Lærings senteret har foretatt analyser av karakterene blant avgangselever på studieforbereende linjer. Disse analysene viser at foreldrenes utdanningsnivå, samt elevenes kjønn og etniske bakgrunn virker inn på karakterene de oppnår.

Det mest tydelige funnet er at foreldrenes utdanningsnivå og etniske bakgrunn virker sammen. Jenter gjør det jevnt over bedre enn gutter, og elever som er født i Norge av utenlandsfødte foreldre, gjør det bedre enn elever som er første generasjonsinnvandrere og som har foreldre med den laveste utdanningen, oppnår det laveste karakternivået av alle (LUIP: 23).

Videre står det i strategiplanen at det er en særskilt utfordring innenfor videregående opplæring knyttet til ungdommer med minoritetsbakgrunn som nylig har kommet til landet. Mange av ungdommene får sine utdanningsløp avbrutt på grunn av migrasjon. De mangler derfor grunnskole, som er en forutsetning for å kunne nyttiggjøre seg av retten til videregående opplæring. De må derfor ta grunnskole i Norge og får dermed ofte et forsinket

utdanningsløp. Det har vist seg at andelen med de som fullfører videregående skole er mye høyere blant dem som har bodd lenge i landet, enn blant dem som kom i for eksempel 10-15 års alder (ibid).

Ungdom med minoritetsspråklig bakgrunn er underrepresentert i norsk høyere utdanning. Rekrutteringsgrunnlaget er snevrere, blant annet fordi denne gruppen har større frafall fra videregående opplæring enn majoriteten. Ungdom med minoritetsspråklig bakgrunn som fullfører videregående opplæring med studiekompetanse, har imidlertid tilnærmet like høy studietilbøyelighet som majoriteten. Studenter med minoritetsbakgrunn er dermed underrepresentert bare hvis en ser på andelen av alle i denne gruppe, ikke blant dem som har fullført videregående opplæring. Problemene ligger tidligere i utdanningsløpet ved at det ikke er flere som fullfører videregående opplæring (ev. grunnskole), og ikke i motivasjon for rekruttering til høyere utdanning (LUIP: 24).

Det står videre at når det gjelder frafall og gjennomføring ved universitetene, har minoritetsstudentene like god gjennomføring som majoritetsstudentene.

Mål for strategiplanen:

- Det overordnede målet med planen er å rette oppmerksomhet mot og igangsette tiltak som skal bidra til å sikre en likeverdig opplæring som gir alle like muligheter til læring, utdanning og arbeidsliv.
- Bedre skoleprestasjonene til minoritetsspråklige elever.
- Øke andelen blant minoritetsspråklige elever og lærlinger som påbegynner og fullfører videregående opplæring.

2.5.2 Flukt og eksil

Uansett om man reiser fra hjemlandet sitt frivillig eller ikke, handler mye av den nye tilværelsen om å skape seg en ny verden som man har kontroll over (Varvin, 2003).

Det mange opplever karakteriserer den nye tilværelsen er den indre konflikten mellom det å knytte seg til det nye samt en følelse av å forråde det gamle. Denne følelsen blir ofte forsterket av eksilmiljøet, ” du er en av oss, ikke en av dem.” Dette er jo også den typiske konflikten mange av ungdommene med minoritetsbakgrunn opplever. Foreldrenes press om å ikke bli for norske (ibid).

Det som først og fremst karakteriserer flyktninger og mennesker i eksil er hjemløsheten. Det at hjemmet og røttene er tapt, og den evige lengselen etter å vende hjem igjen. Erfaringen av det å miste et hjem er kompleks. Erfaringen har for det enkelte individ mange betydninger. Det dreier seg ikke kun om tapet av det konkrete hjemmet, men om den totale opplevelsen av livserfaringer på alle nivåer i livet. Man føler et savn og et fravær det er svært vanskelig å finne noen erstatning for. "Hjemfølelsen" utgjør hovedgrunnlaget for identiteten.

"Den er som en mosaikk av mange fornemmelser, små erfaringsbiter, sanseinntrykk, rytmer, lukter, sanger og fortellinger (på hjemlandets språk, morsmålet), som alle utgjør et grunnlag for av hvem vi er" (Varvin, 2003:170).

Varvin skriver videre at dette ofte er noe som merkes mest når det ikke lenger er der. Tilværelsen kan føles uforutsigbar, man føler uro og fremmedhet. Man kan på en måte ikke lenger "lese livet". Varvin beskriver migrasjon og eksil som en kompleks psykososial prosess som kan ha en varig virkning på ens identitet og selvoppfattelse. Omgivelsene man plutselig befinner seg i er helt annerledes enn de man er vant til. Maten, språket, luktene, moralen og estetikken etc. er annerledes. De forventede reaksjonene på det man gjør, er også annerledes. Ens vanlige måte å hilse på, småsnakke, gi komplimenter etc. er ikke som man er vant til. Reaksjonene kan bli både uventede og til og med uvennlige. Man beveger seg i et fremmed terreng hvor man ikke kjenner kodene. Når skal man invitere naboen på kaffe, hvor lenge er det vanlig å bli hvis man selv blir invitert, hvordan foregår dugnaden i borettslaget? Her er det en uendelig rekke av muligheter for å misforstå eller bli misforstått. Som nyankommen må man hele tiden ta stilling til vanlige, dagligdagse situasjoner som om de var nye. Dette er enormt krevende både når det gjelder aktpågivenhet, konsentrasjon og forbruk av psykisk energi. I kjente omgivelser trenger man ikke å bruke mye krefter på dette. Det skjer for det meste automatisk, og man kan derfor bruke energien og konsentrasjonen sin på andre ting (Varvin, 2003).

I varierende grad strever flyktninger og immigranter med læring av nytt språk. Enkelte lærer det nye språket bare delvis. De fleste må lære seg å bli polyglotte, det vil si at de må lære seg å bruke et nytt språk i voksenalder. Barn inn til en viss alder kan greit lære seg flere språk samtidig. Det kan man se der foreldrene for eksempel snakker forskjellig språk med barnet, eller familien bor i et miljø med et annet språk enn det som snakkes hjemme. Barna blir da tospråklige eller flerspråklige. De pendler mellom de ulike språkene uten større problemer. De

snakker for eksempel et språk med mor og et annet med far, eller et språk hjemme med familien og et annet på skolen og med venner (ibid).

Evnen til å lære et nytt språk kan bli påvirket av traumatisering knyttet til det å være flyktning. Det er også kulturelle og familiedynamiske forhold som spiller inn. For eksempel når det gjelder kvinner, kan det være slik at de ser sin egen rolle i hjemmet og derfor ikke ser noe stort poeng i det å lære et nytt språk. Det kan også være at hun blir holdt tilbake fra det offentlige rom i patriarkalske kulturer. Uansett, i begge tilfeller vil motivasjonen og muligheten for språklæring bli hemmet. For at integrasjonen blir vellykket er det viktig at man lærer seg den nye kulturen, det vil si språk, sosiale ferdigheter etc., men i den forstand at man utvikler et differensiert, men grunnleggende godt forhold til den, mens man samtidig bevarer sine kulturelle røtter (ibid).

En polsk forfatter ved navn Eva Hoffmann flyttet til en anglosaksisk kultur. Hun beskriver den språklige siden ved en slik prosess på følgende måte:

”In my translation therapy, I keep back and forth over the rifts, not to heal them but to see that- one person, first person singular- have been on both sides. Patiently, I use English as a conduit to go back and down to childhood, almost to the beginning. When I learn to say those smallest, first things in the language that has served for detachment and irony and abstraction, I begin to see where the languages I have spoken have their correspondences- how I can move between them without being split by the difference” (Hoffmann 1989, sitert i Varvin 2003:202).

Hennes beskrivelse viser hvor omfattende og kompleks prosess integrasjon er. Her forklarer hun hvordan det er å leve i to ulike språklige verdener, og på hvilken måte det kan innebære en splittelse for henne, der den språklige merking av nyanser i erfaringen kan representere forskjellige identitetsopplevelser. Dette når det både gjelder erfaringer i tidlig barndom og i voksen livet. Identitetsopplevelsen knyttet til de nære intime erfaringer kan best uttrykkes gjennom morsmålet, mens det nye språket kan knyttes mer til arbeid og sosiale relasjoner. Varvin skriver videre at ideelt sett kan man tenke seg at en vellykket integrasjon er evnen til å kunne bevege seg fra det ene kulturelle området til det andre uten at det skaper for mye smerte og konflikt. Samtidig som man hele tiden er preget av og anerkjenner og aksepterer begge kulturene. Det vil i realiteten innebære at man en gjensidig påvirkning, forandring og

modifisering, ikke bare hos den enkelte, men faktisk i hele det kulturelle og sosiale fellesskapet man er en del av (ibid).

2.6 Selvregulert læring i sosialt- kognitivt perspektiv

Frontfiguren innenfor denne teorien er amerikaneren Albert Bandura. Selvregulert læring er læring som initieres, kontrolleres og styres av den lærende selv. Det er i skolesammenheng blitt pekt på hvor viktig denne formen for læring er for det utbyttede elevene og studenter får av skolegang og studier. Det er av forholdsvis nyere dato at det har blitt forsket på selvregulert læring med forankring i sosial- kognitiv teori (Bråten, 2002).

”Sosial- kognitiv teori ser menneskelig aktivitet som et resultat av gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer (kognitive, affektive og biologiske hendelser), atferd og hendelser i omgivelsene” (Bandura 1986 i Bråten 2002:165).

Sosiale prosesser og strukturer blir sett på som en viktig påvirkningskilde, men det er likevel plass for den menneskelige agens eller handlekraft. Gjennom egen aktivitet skaper mennesket sine sosiale omgivelser, og det er i stand til å utøve atskillig kontroll over både personlige faktorer som kognisjon og motivasjon, samt sin egen atferd. I følge Bandura er selve kjernen i menneskelig agens eller handlekraft troen på at ens egne handlinger kan føre til ønskede effekter. Hvis man ikke har troen på at ens egne handlinger er det som skal til for å løse en bestemt oppgave eller påvirke bestemte hendelser, er det ingen hensikt å forsøke å oppnå mestring. Det at en person selv har troen på egen mestring har stor betydning for hvilke aktiviteter og oppgaver personen velger å gå løs på. Det har også betydning for hvor mye innsats personen investerer og hvor utholdende personen er hvis det oppstår vanskeligheter og hindringer. Og videre hvor konstruktivt og effektivt man arbeider og til slutt greier å utrette (Bråten, 2002).

2.6.1 Selvregulert læring

Selvregulert læring dreier seg om mål den lærende setter seg, og på hvilken måte den lærende planlegger og handler for å nå målet. Det er snakk om fire grunnleggende antakelser om læring og regulering som er felles for ulike modeller for selvregulert læring (Pintrich 2000 i Bråten 2002).

1. Læring er en aktiv, konstruktiv prosess. Den lærende er aktivt med i å sette seg mål, aktivisere kunnskap, planlegge og iverksette strategier og skape mening.
2. Den lærende er i stand til selv å kontrollere og regulere enkelte sider ved egen motivasjon, kognisjon og atferd, og også enkelte sider ved de omgivelsene hvor motivasjon, kognisjon og atferd finner sted i og påvirkes av.
3. Den lærende er selv i stand til å evaluere sin egen framdrift. Det er visse standarder eller mål som den lærende sammenlikner seg med for å vurdere om det en gjør er hensiktsmessig og skal fortsette på samme måte, eller om det er nødvendig å gjøre visse endringer for å oppnå framdrift. Den lærende er da selv i stand til aktivt å gripe inn i forhold til motivasjon, atferd, kognisjon og omgivelser. Den lærende regulerer dem da i den hensikt å oppnå de oppstilte målene.
4. Det er en sammenheng mellom karakteristika ved en person og kontekst på den ene siden og individers læringsresultat eller prestasjoner på den andre siden. Man kan altså si at kjennetegn ved den lærende og læringsmiljøet har betydning for selvreguleringen til den lærende. Denne selvreguleringen påvirker i sin tur direkte den lærendes prestasjoner.

Pintrich har med utgangspunkt i de fire antakelsene som er beskrevet over kommet fram til følgende definisjon på selvregulert læring:

”It is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment. These self-regulatory activities can mediate the relations between individuals and the context and their overall achievement” (Bråten 2002:166).

Det som kjennetegner forskning på selvregulert læring er forsøket på å integrere kognisjon og motivasjon. For eksempel har man ønsket å se på sammenhenger mellom den lærendes bruk av kognitive strategier og den motivasjonelle oppfatningen. En effektiv selvregulering når det gjelder motivasjon forutsetter at den lærende setter seg læringsmål. Læringsmål blir også kalt oppgavemål eller mestringsmål. Det motsatte er prestasjonsmål, også kalt ego-orienterte mål. Ved denne typen mål ønsker den lærende å demonstrere sine egne evner for å vise overlegenhet eller oppnå sosial anerkjennelse (ibid).

Selvregulert læring innebærer at den lærende har tro på at det er i ens egen makt å gjøre det som er nødvendig for å løse oppgaver og å nå sine mål. Hvis den lærende ikke har tro på at den selv er i stand til å utføre aktiviteten effektivt, er det lite trolig at den investerer noe særlig tid og ressurser i aktiviteten. Det er nettopp troen på at egen innsats nytter som er drivkraften for å nå målet (ibid).

Selvregulerte personer har derfor en tendens til å tilskrive vellykket læring og oppgaveløsning til egen innsats og arbeid. Slik vil det også være i motsatt fall. Hvis en selvregulert person mislykkes i nå sitt mål, vil personen forklare dette med faktorer som den selv styrer. Dette er viktig, fordi det fører til håp om å mestre det ved neste forsøk, om man enten endrer strategien eller øker innsatsen. Personer som derimot forklarer at de har feilet med faktorer som ligger utenfor dem selv, for eksempel uflaks eller vanskelige oppgaver, har mindre mulighet for å lykkes ved neste forsøk (Bråten, 2002).

Det å være læringsmålsorientert innebærer å være indre motivert. Det vil si at man har et ønske om å engasjere seg i aktiviteten for aktivitetens egen skyld.

”Orientering mot læringsmål, forventning om mestring, tilskrivning til innsats og strategibruk samt indre motivasjon representerer til sammen sentrale motivasjonelle komponenter i selvregulert læring” (Bråten, 2002:168).

Personer som er orientert mot læringsmål er som tidligere nevnt indre motivert for å søke utfordringer som fremmer læring. De beholder også troen på at egen innsats nytter, selv når de mislykkes og opplever motgang. Det ser ut til at personer med læringsmål lettere kan beholde fokus rettet mot læring, selv når de forventer at egen mestring vil være lav. De lar ikke muligheten til å lære noe nytt gå fra seg, selv når det innebærer at de risikerer å avsløre manglende kompetanse på et område. Derimot vil personer med prestasjonsmål unngå utfordrende oppgaver, og heller reagere på motgang med passivitet og fortvilelse. Særlig gjelder dette for personer med prestasjonsmål og lav forventning om mestring. Personer med prestasjonsmål og høy forventning om mestring vil i enkelte tilfeller vise et mestringsorientert motivasjons mønster. Forventning om mestring er dermed mer viktig for personer som er orientert mot prestasjonsmål enn for de som er orientert mot læringsmål (ibid).

2.6.2 Kognitive strategier

En viktig faktor i selvregulert læring er den lærendes bruk av kognitive strategier.

”Kognitive strategier er målrettede aktiviteter (tanker og handlinger) som personen velger å utføre for å bedre sin læring og oppgaveløsning. Slike strategier kan strekke seg fra relativt enkle (overfladiske) strategier for å tilegne seg eller huske informasjon til mer avanserte (dype) strategier for å organisere, transformere eller elaborere informasjon” (Weinstein, Husman og Dierking 2000, Weinstein og Mayer 1986 i Bråten, 2002:169).

Kontinuerlig overvåking underveis i læringen gir den lærende informasjon om strategiene som blir benyttet er hensiktsmessige eller ikke (ibid).

Kunnskap, både forkunnskaper rent faglig, og metakognitive kunnskaper spiller en viktig rolle i selvregulert læring. Det har vist seg at kunnskap innefor et bestemt fagområde støtter opp under mer læring og oppgaveløsning på det samme området. Gode forkunnskaper på et område kan muliggjøre bruken av avanserte strategier. De metakognitive kunnskapene handler om kunnskaper den lærende har om kognitive forhold (ibid).

Selvregulert læring kan deles i tre faser; aktivering og planlegging, strategibruk og viljestyring, refleksjon og reaksjon. I den første fasen, aktivering og planlegging, er det typisk for de med høy grad av selvregulering at de orienterer seg mot læringsmål. Dette medfører at de da retter oppmerksomheten sin mot prosesser og strategier som kan bidra til å øke deres kompetanse. Høye forventninger om mestring aktiveres også gjerne i denne fasen, noe som igjen påvirker den lærendes videre strategiske innsats. I tillegg aktiverer personer med stor grad av selvregulering forkunnskaper innenfor det aktuelle emnet i denne fasen. De spør seg; ”Hva er det jeg egentlig kan og vet om dette emnet fra før?” På grunnlag av dette planlegger nå den lærende hvordan han skal gå fram for å løse oppgaven. Både de kognitive strategiene og de metakognitive strategiene omfattes av denne planleggingen (Bråten, 2002).

I den andre fasen, strategibruk og viljestyring, blir de planlagte strategiene tatt i bruk. Denne fasen foregår under selve læringen. Strategiene som blir brukt i denne fasen er hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier og elaboreringsstrategier. Det er i denne fasen viktig at den lærende foretar en nøyaktig overvåking av egen læring. Ikke minst fordi mange

personer har en tendens til å overvurdere sin egen framgang. Dette kan lett føre til uberettiget optimisme og også for liten strategisk innsats. I denne fasen spiller forventning om mestring en betydningsfull rolle.

”Mens de lærende i den første fasen aktiverer positive forventninger om å mestre relevante læringsaktiviteter, realiseres disse forventningene i den andre fasen som positive forventninger om fortsatt framgang i læringsprosessen” (Bråten, 2002:175).

Den tredje fasen i selvregulert læring er refleksjon og reaksjon. Denne fasen foregår etter selve læringssituasjonen, og omfattes av evaluering, attribusjon, affektive reaksjoner og tilpasning eller justering. Evaluering og attribusjon henger sammen. Den lærende spør seg selv om hvorfor det gikk som det gikk. Det som er typisk for de med høy grad av selvregulering er at de forklarer både gode og dårlige prestasjoner ved å vise til egen innsats og strategibruk. God selvregulering innebærer også at de lærende gir seg selv ros og anerkjennelse når læringssituasjonen er gjennomført i form av positive følelser som stolthet og glede. Bandura mener at lærende med høy grad av selvregulering verdsetter belønning i form av indre følelser etter vel utført arbeid mer enn materielle belønninger (ibid).

”På grunnlag av den evaluering og attribusjon og de affektive reaksjoner som forekommer i den tredje fasen av selvregulert læring, trekker de lærende slutninger om hvordan de trenger å endre eller tilpasse sine selvregulerende prosesser (For eksempel målsetting eller strategibruk) ved senere læringsforsøk” (Zimmerman 2000 i Bråten 2002:176).

Selvregulert læring kan sees i et syklisk aspekt hvor fase en, to og tre følger på hverandre i læringsforøket, og hvor man da videre ser at fase tre i det siste læringsforsøket leder til fase en ved neste læringsforsøk (Bråten, 2002).

2.6.3 Sosiale aspekter ved selvregulert læring

Sosiale faktorer spiller en avgjørende rolle i utviklingen av selvregulert læring. Tidlige sosiale erfaringer i hjemmemiljøet og senere i skolen gir trolig grobunn for utvikling av selvregulering. Personer med høy grad av selvregulering har som oftest opplevd å bli støttet både hjemme og på skolen over lang tid. Tidlig i barnets læring har det blitt tilrettelagt og styrt fra utsiden, ved at voksne eller andre erfarne personer har vist dem hvordan man setter

seg mål og hva som skal til for å nå disse. Etter hvert lærer barnet hva som skal til for å mestre dette på egenhånd. Antakelig kan både uformelle og formelle undervisningssammenhenger bidra til utviklingen av selvregulert læring. Foreldre og eldre søsken kan være viktige modeller og støttespillere i hjemmemiljøet. Dette er personer som forhåpentligvis ikke bare viser barnet hvordan det skal løse ulike læringsoppgaver, men også forventer at barnet selv skal overta ansvaret for oppgaveløsningen. I skolesammenheng kan lærere være med på å utvikle selvregulering hos elevene. Dette kan de gjøre ved hjelp av ulike strategier. Det kan supervisjon, overvåking av elevenes framgang, konstruktive tilbakemeldinger, og ved å gi elevene hjemmeoppgaver som legger til rette for selvstendige læringsoppgaver. Barnets erfaringer med å lære i samarbeid med andre jevnaldrende er også en viktig kilde til utvikling av selvregulering. Dette gjelder både på skolen og utenfor. En kombinasjon av disse kildene er trolig den viktigste basisen for selvregulert læring (Bråten, 2002).

Innenfor sosial-kognitiv teori er et viktig perspektiv det at sosiale og personlige faktorer gjensidig påvirker hverandre. Selvregulerende prosesser vil derfor alltid være påvirket av sosiale og kulturelle prosesser. Bråten har sett på hvordan sosiokulturelle forhold ser ut til å påvirke studenters motivasjonelle oppfatninger og deres bruk av selvregulerte prosesser. Blant annet fant han at norske studenter orienterte seg mer mot læringsmål, mens amerikanske studenter orienterte seg mer mot prestasjonsmål. Dette henger trolig sammen med at man i Norge er mer opptatt av læring og mindre opptatt av karakterer enn det amerikanske studenter er. Imidlertid fant man også forskjell mellom norske studentgrupper også; lærerstudentene så ut til å være mer orienterte mot læringsmål enn det siviløkonomstudentene så ut til å være. De var mer orienterte mot prestasjonsmål (Bråten, 2002).

I det sosial-kognitive perspektivet er det en gjensidig påvirkning mellom det sosiale og det personlige. De sosiale og kulturelle omgivelsene påvirker de selvregulerte læringsprosessene, og samtidig bidrar selvreguleringen til å endre de samme omgivelsene. Elever og studenter vil som regel danne seg en oversikt over de muligheter og begrensninger som ligger i læringskonteksten. Det kan for eksempel være vedrørende normer, oppgavekrav, eksamenskrav, lærerholdninger, sosiale og materielle ressurser og belønningsstrukturer. Elevene og studentene vil både overvåke og forsøke å endre eller tilpasse disse underveis i læringsprosessen. Dette kan for eksempel foregå via forhandlinger. De lærende kan også direkte påvirke konteksten ved å strukturere miljøet slik at det fremmer selvregulert læring.

Det kan de gjøre ved å skjerme seg mot forstyrrelser og å legge til rette for et konstruktivt samarbeid og støtte (ibid).

Til tross for at det sosial-kognitive perspektivet legger vekt på at den sosiale konteksten spiller en viktig rolle for selvregulert læring, har likevel dette perspektivet blitt kritisert for at sosiale faktorer har blitt tildelt mindre betydning enn personlige faktorer. Kritikken retter seg i første rekke mot et individualistisk perspektiv på selvregulering. I et slikt perspektiv vil for eksempel individets mål, forventninger og handlinger være noe som utføres nærmest uten hensyn til fellesskapets mål, forventninger og handlinger. I motsetning til dette vil et kollektivistisk perspektiv heller anse selvregulert læring som mer eller mindre innfelt i komplekse sosiale nettverk. Her er mennesker avhengig av hverandre og arbeider sammen for fellesskapets beste istedenfor å operere mer eller mindre på egen hånd (ibid).

”I den grad man ser individuelle aktiviteter som innvevd i en større kollektivistisk kontekst, er det altså naturlig å betrakte selvregulert læring som en prosess hvor individet setter seg mål og overvåker og regulerer sine handlinger som deltakere i sosiale fellesskap, noe som innebærer at de også må ha fellesskapets ønsker og mål for øyet, og at de ofte må handle sammen med andre for å nå disse målene. I et slikt perspektiv blir dermed selvregulert læring å forstå som en sosial prosess preget av gjensidig avhengighet mellom mennesker, koordinering av individuelle og sosiale mål og måloppnåelse gjennom sosial interaksjon og felles handlinger” (Bråten, 2002:181).

Et sosialt-kognitivt perspektiv på selvregulert læring har ikke blitt like rammet av kritikk som andre syn på selvregulert læring. Dette fordi at et sosialt-kognitivt perspektiv utmerker seg nettopp ved det at den tillegger den sosiale konteksten en stor betydning. Og også det at det er en gjensidig påvirkning mellom personlige og sosiale hendelser. Selvregulering dreier seg altså ikke om å være seg selv nok, men at enkeltindividet ønsker å investere tid og innsats for å tilfredsstille fellesskapets ønsker og mål. Et individualistisk og et kollektivistisk perspektiv på selvregulering behøver ikke å være gjensidig utelukkende. Det optimale vil være å finne en balanse mellom disse (Bråten, 2002).

3.0 EMPIRI OG METODE

3.1 Valg av metode

I vår undersøkelse ønsker vi å intervju fire informanter.

Vi har kommet fram til at det kvalitative forskningsintervjuet vil egne seg bra for vår oppgave. Problemstillingen i vårt prosjekt og den informasjonen vi ønsker for å belyse den, befinner seg innenfor det samfunnsfaglige forskningsfeltet. Vi ønsker å få tak i informantenes opplevelser gjennom oppveksten, og hvordan disse opplevelsene har influert på deres valg her i livet. Ut fra dette falt da valget på det semistrukturerte intervjuet. Dette vil vi forklare mer under punkt 3.2 om det kvalitative forskningsintervjuet. Vi har også ønsket å benytte oss av Kvale og Brinkmanns syv stadier i en intervjuundersøkelse. Dette er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Vi har flere ulike samtaleformer. Det er alt fra hverdagssamtalen til den terapeutiske samtalen og til forhør og utspøringer. Disse ulike samtalsjangrene har gjerne sine egne spilleregler. Dette gjelder også for det kvalitative forskningsintervjuet. Man samtaler ofte lettest med mennesker man kjenner og som man deler oppfatninger og interesser med. I det kvalitative forskningsintervjuet er derfor viktig for intervjueren å få best mulig kontakt med informanten. Det er samtidig viktig å fokusere på at dette ikke er en hverdagssamtale, men en faglig samtale med utgangspunkt i et valgt tema og problemstilling med spørsmål laget på forhånd (Fugleseth og Skogen 2006:120).

I hovedsak kan intervjumetoden deles inn i tre former; det strukturerte, det semistrukturerte og det åpne. Den strukturerte metoden kan være for eksempel større spørreundersøkelser med en serie lukkede spørsmål. Det er ofte ja / nei – svar, eller et begrenset antall svaralternativer hvor man kan krysse av. I det semistrukturerte intervjuet er det utarbeidet spørsmål på forhånd. Disse spørsmålene er knyttet opp mot en problemstilling. Intervjueren kan også komme med oppfølgingsspørsmål underveis, og informanten kan si i fra hvis spørsmålet ikke blir forstått. Fordelen med denne metoden er at man får innhentet en del standarddata fra informantene, samtidig som man også har mulighet til å gå noe i dybden. I det åpne intervjuet, også kalt det ustrukturerte intervjuet, har man ikke på forhånd utviklet en intervjuguide. Spørsmålene blir til underveis. Informanten er her mer aktiv i hvilken dreining intervjuet tar. Dette passer bra til bruk når man ønsker livshistorier. Det strukturerte intervjuet egner seg best hvis man ønsker å bruke mange informanter. Det semistrukturerte der hvor det er

ønskelig med en mindre gruppe, og til sist det åpne intervjuet der hvor det er få eller en informant (Fugleseth og Skogen, 2006:119).

Når Kvale snakker om det kvalitative forskningsintervjuet kaller han det et produksjonssted for kunnskap. Han sier at intervjuet er en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema de begge er opptatt av (Kvale, 2005).

Det kvalitative intervjuet avdekker ikke en absolutt sannhet. I dette intervjuet blir det skapt en sannhet i det sosiale møtet mellom informantene og intervjueren. Både i intervjusituasjonen og i vår tolkning i etterkant, må vi være oppmerksomme på at den personen informanten viser oss, ikke nødvendigvis er det som blir kalt "det essensielle jeg", men snarere "det foretrukne jeg" (ibid).

Vi må også være klar over vår førforståelse av det valgte temaet i intervjuet. Førforståelse forklares som:

"meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som skal studeres" (Dalen, 2004:18).

Når vi som intervjuere møter våre informanter vil vi alltid ha en form for førforståelse. Dette vil både prege vår utarbeidelse av intervjuguide, selve intervjuet og til slutt tolkningen av den informasjonen vi får. Denne førforståelse har vi både gjennom egne erfaringer vi måtte ha, både personlige erfaringer og erfaringer gjennom vårt arbeid med unge mennesker med flyktningbakgrunn. Og førforståelsen vår har vi også gjennom aktuell teori vi har tilegnet oss via studiet.

Som nevnt tidligere har vi valgt å følge Kvale og Brinkmanns syv stadier i en intervjuundersøkelse.

I det **første stadiet**, tematisering har vi sett på formålet med undersøkelsen. Hvorfor vil vi gjennomføre denne undersøkelsen, hva er de vi ønsker å finne svar på og hvordan skal vi gjøre det.

I det **andre stadiet** kommer planlegging og forberedelse av metodene som skal benyttes for å innhente kunnskapen vi ønsker. På dette stadiet var det viktig for oss å lage en tidsplan/ framdriftsplan. Hvor lang tid har vi til rådighet for alle de syv stadiene vi skal arbeide oss

gjennom? Her var det også viktig for oss å diskutere hvordan vi skulle fordele de ulike arbeidsoppgavene. Vi fant ut at en del av oppgavene, som for eksempel selve intervjuene måtte selvsagt gjøres sammen. Andre oppgaver var det enklere å fordele oss i mellom. Under planleggingsstadiet måtte vi også finne ut hvor og hvordan intervjuene skulle gjennomføres. Valget falt på å gjennomføre de på vår felles arbeidsplass utenom arbeidstid. Grunnen til dette er at stedet er nøytralt. Beliggenheten er også grei og sentral, og derfor lett tilgjengelig. Vi kunne også gjennomføre intervjuene her uten å bli avbrutt eller fare for at andre overhørte noe. Vi følte også dermed at vi fikk ivaretatt viktige etiske aspekter. MP3 spiller ble også anskaffet, som skulle brukes under intervjuene.

Under det **tredje stadiet** var vi kommet fram til selve intervjuet.

Som nevnt over er det i det semistrukturerte intervjuet på forhånd utarbeidet spørsmål, også kalt intervjuguide. Denne intervjuguiden skal inneholde spørsmål som er aktuelle for å få belyst vår problemstilling. Fordelen med det semistrukturerte intervjuet er som tidligere nevnt det at man kan komme med oppfølgingsspørsmål underveis. Man er altså ikke helt ”låst” i forhold til de spørsmålene man har laget, men samtidig er intervjuguiden med på å sikre at intervjuet ikke sklir helt ut på viddene. For oss er det også et poeng å forholde oss til intervjuguiden så mye som mulig for at intervjuene skal bli mest mulig like hverandre. Dette for at vi ønsker å sammenlikne det informantene forteller oss. Ser vi noen likheter, ulikheter, tendenser osv?

Det føles også litt enklere å skulle snakke om ømtålige temaer og traumer fra fortiden når man har en intervjuguide å gå ut i fra. Hvis ikke er vi redd vi fort kan ende i en situasjon der vi blir sittende som ”hobbypsykologer”, og vi helt mister kontrollen over samtalen. Det vil ikke være noen ok situasjon for oss, og en enda mindre ok situasjon for våre informanter. Dette er grunnen til at det åpne- eller det ustrukturerte intervjuet ikke er aktuelt for oss. Selv om denne formen for intervju er egnet godt når man ønsker å høre en informants livshistorie, og det er på en måte en livshistorie vi er ute etter.

3.3 Valg av informanter

For validiteten i oppgaven er det viktig at vi går riktig fram når det gjelder valg av informanter.

Vi arbeider begge to ved Fredrikstad internasjonale skole, og gjennom vårt arbeid har vi møtt mange mennesker vi er forundret over hvor godt har greid seg med tanke på hva de har opplevd. Vi har undret oss over dette, og det har da ført til at vi sammen ønsker å finne ut mer om hvorfor noen greier seg såpass godt, mens andre ikke gjør det. For å avgrense oppgaven ble vi enige om at vi ønsket å skrive om de som har greid seg gjennom videregående skole i Norge selv med relativt kort botid i landet bak seg. Dette fordi minoritetsungdom har en større grad av drop-out i videregående skole enn det majoritetsungdommen har. Videregående skole er inngangsporten til både arbeid og videre utdanning i Norge, derfor er nettopp gjennomføring på dette nivået viktig. Forskning viser også at de minoritetsungdommene som gjennomfører videregående i like stor grad som majoritetsungdommen studerer videre på høyskoler og universitet. Vi ønsket derfor å intervju de som kom til Norge i tidlig ungdomsalder og som har gjennomført videregående skole. Dette var derfor det ene kriteriet vårt.

Vårt neste kriterium var kjønn. Med forforståelsen som vi hadde gjennom resiliensteorien, hadde vi en formening om at gutter og jenter ville gi oss forskjellig informasjon om hva de opplevde som viktig når det gjaldt deres evne til å mestre tilværelsen til tross for vanskeligheter. Det samme gjelder teorien vi har om nettverk. Den peker også på visse ulikheter for gutter og jenter, blant annet når det gjelder viktigheten av venner.

Og til slutt, vi ønsket at våre informanter hadde ulik kulturell-/ nasjonal bakgrunn. Dette var egentlig for å utelukke at kultur kunne være den viktigste årsaken til at de hadde greid seg bra. Vi ønsket å se om det var mer universelt. Har ei jente fra Midtøsten de samme opplevelser av egen mestring som en gutt fra Balkan? Hva har de til felles, hva er forskjellig?

Så oppsummert var altså våre kriterier som følger; gjennomført videregående i Norge, ankomst Norge i tidlig ungdomsalder, kjønn, nasjonalitet/ kultur.

Som hjelp til å finne fram til aktuelle informanter kontaktet vi to av rådgiverne ved vår skole, samt en miljøarbeider ved skolen. Vi spurte om de kjente til personer som kunne være aktuelle for oss. Vi fikk dermed flere navn på blokka, og vi sendte deretter ut en forespørsel til de aktuelle. Med flere positive svar på vår forespørsel gjorde vi avtaler med de aktuelle. Vi gjennomførte også et pilotintervju for å kontrollere hvor lang tid vi burde beregne til hver enkelt, samt hvordan intervjuguiden fungerte. Vi fikk dermed også en tilbakemelding på om

det var spørsmål som ikke var særlig egnede, eller om det var noen spørsmål vi burde ha med som ikke var der.

3.4 Intervjuguide (vedlegg1)

For å utarbeide intervjuguiden hadde vi problemstillingen foran oss. Vi utarbeidet først underspørsmål til problemstillingen, og brukte så disse videre til å utarbeide selve intervjuet. Vi prøvde oss fram med flere forskjellige måter å tematisere spørsmålene på, og kom til slutt fram til følgende:

Vi startet innledende med personalia;

- Alder
- Kjønn
- Opprinnelsesland
- Sivilstatus
- Nåværende studie-/arbeidssituasjon
- Nåværende bosituasjon

Deretter delte vi det inn temaer og perioder. Det vil si tiden i hjemlandet og tiden etter ankomst Norge.

Under punkt 1 hadde vi spørsmål som omhandlet oppvekst og familie i hjemlandet, og oppvekst og familie i Norge.

Punkt 2 omhandlet skolegang. Først om skolegangen i hjemlandet, deretter skolegangen i Norge.

Punkt 3 omhandlet nettverket. Vi gjorde også her på samme måte som over, altså først spørsmål som omhandlet informantens nettverk fra tiden i hjemlandet, og deretter etter ankomst til Norge.

Til slutt hadde vi under punkt 4 spørsmål som omhandlet informanten som person. Blant annet personlige egenskaper.

- Temperament
- Grunnstemning

- Selvstendighet
- Selvfølelse / selvinnsikt
- Tro på fremtiden

Det **fjerde stadiet** til Kvale og Brinkmann er transkribering. Dette innebærer å gjøre muntlig tale om til skriftlig tekst. Her er det viktig at kvaliteten på opptakene er bra nok til å kunne høre samtalen ordentlig i ettertid. Vi passet derfor på at det var stille og rolig rundt oss og at opptakeren ble plassert strategisk i forhold til både intervjuer og informant. Intervjuer foretok også en del notater underveis som en backup i redsel for teknisk svikt. Formålet med transkriberingen er å kunne strukturere intervjuet for dermed lettere å analysere det. Det er lettere å få oversikt over materialet når det er strukturert i tekstform. Transkribering er et nitidig arbeid. Opptakene må høres gjennom flere ganger. Det er viktig for validiteten av oppgaven at dette blir korrekt. Det som også bidro til at det i vår oppgave tok litt ekstra tid med transkribering, var at våre informanter var minoritetsspråklige. Alle fire snakker godt norsk, men likevel er det steder hvor det er manglende inversjon, feil tid av verb, feil bruk av enkeltord etc. Vi hadde også hele tiden informantene i tankene. Ingen av dem skulle kunne lese gjennom oppgaven senere og kunne si at ”dette har jeg ikke sagt”.

Det **femte stadiet** er analysering. Intervjuanalysen kan gjøres enklere ved hjelp av ulike metoder. Disse metodene kan benyttes til å organisere intervjueteksten, fortette betydningen slik at den på forholdsvis få sider kan presenteres, og arbeide fram det implisitte i det som ble sagt (Kvale og Brinkmann, 2009).

Kategorisering er et viktig og nødvendig arbeid i analyseringen. Kategorisering er en hjelp til å systematisere data. For å kategorisere brukte vi problemstillingen vår med underspørsmålene som et utgangspunkt.

Metoden vi brukte for å analysere datamateriale er det Kvale kaller meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder. Kvale mener denne formen sannsynligvis er den hyppigst brukte for intervjuanalyse.

”Meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder er en eklektisk metode. En rekke ulike analyseformer basert på sunn fornuft, samt avanserte tekstuelle eller kvantitative metoder kan brukes for å hente frem meningen i ulike deler av materialet. Resultatet

av denne meningsgenereringen kan uttrykkes med ord, tall, figurer eller diagrammer, eller en kombinasjon av disse” (Kvale,2005:126).

Også i Kvale og Brinkmann (2009) står det om denne formen for intervjuanalyse. Her blir det kaldt intervjuanalyse som bricolage. Bricolage er noe som er sammensatt ved hjelp av tilgjengelige verktøy. Kvale og Brinkmann sier videre:

”Denne eklektiske formen for meningsgenerering - gjennom mange forskjellige ad hoc-metoder og begrepsstilnæringer – er en vanlig form for intervjuanalyse” (Kvale og Brinkmann, 2009:239).

Vi valgte å dele det innsamlede datamaterialet inn i fem emner; individuelle egenskaper, egenskaper/ faktorer ved familien, nettverket, skolesituasjonen og risikofaktorer. Vi definerte hvert emne med en farge, gul for individuelle egenskaper, rosa for det som hadde med familien å gjøre, grønn for nettverket, oransje for skolesituasjonen, og til slutt blå for risiko. Vi gikk deretter igjennom datamaterialet og fargela de ulike emnene. Deretter gikk vi til det vi alt hadde skrevet av teori. Vi brukte de samme fargekodene når det gjaldt teorien. Dette for å matche aktuell teori med funnene våre. På denne måten så vi også hva vi hadde av teori som vi ikke trengte å ha med for å belyse problemstillingen vår. Noe av teorien vår var irrelevant. Her kunne vi også se om det muligens var noen andre teorier vi isteden kunne anvende.

Det **sjette stadiet** til Kvale og Brinkmann er verifisering. Under dette hører validitet, generaliserbarhet og reliabilitet.

3.5 Validitet

Validitet handler om gyldighet i det man finner og tolker. Validitet: Kvantitative studier og kvalitative studier er forskjellige. I kvantitative studier brukes begreper som statistisk validitet og begrepsvaliditet.

Når det er snakk om validitet i kvalitative studier, brukes gjerne heller begrep som – troverdighet, - overførbarhet/generalisering, - pålitelighet og bekreftbarhet.

Ut fra disse begrepene kan vi stille oss følgende spørsmål for å ”teste” validiteten i vår egen undersøkelse.

1. Fortalte informantene ”sannheten”, eller det de trodde vi ville høre?

- Var våre spørsmål adekvate eller ledende?
 - Hva med vår tolkning og forståelse?
2. Hvor anvendbare er funnene? Gjelder dette for flere mennesker?
- Hvilken konsistens ville funnene hatt dersom undersøkelsen var blitt gjentatt i en lignende situasjon?
 - Hvordan kan vi vite om funnene er basert på informantene, situasjonen og konteksten, og ikke er et resultat av vår egen motivasjon, interesser eller perspektiver?

I følge Kvale er det å validere; å kontrollere, å stille spørsmål og å teoretisere. Både når vi utarbeidet intervjuguiden, under gjennomføringen av intervjuene og senere i analyse og tolkningsprosessen har vi opplevd det som nyttig å benytte oss av Kvale og Brinkmanns metoder.

Stiller vi relevante spørsmål? Er spørsmålene relevante for problemstillingen? Er spørsmålene ledende? Hvordan skal svarene plasseres i forhold til den aktuelle teorien? Hva med vår forforståelse? Har vi dannet oss noen svar i forkant på bakgrunn av vår utdanning og/eller arbeidserfaring?

Det er viktig å være bevisst på disse spørsmålene, for å forsøke å ivareta validiteten i det kvalitative forskningsintervjuet.

3.6 Generaliserbarhet

Når vi ser på i hvilken grad resultater av en undersøkelse kan overføres til å gjelde andre grupper, personer eller situasjoner, kaller vi det for generalisering eller ytre validitet.

Begrepet generalisering er hentet fra positivismen der målet var gjennom kvantitative studier å måle menneskelig atferd. I den forskningstradisjonen er det ofte snakk om store utvalg og representativitet innen den humanistiske tradisjon (Kvale og Brinkmann, 2009).

Når det gjelder kvalitative studier ser man en annen tilnærming til dette med generalisering. Her ønsker man et bredere sammensatt utvalg der de individuelle variasjonene er relevante for problemstillingen. Her blir hver enkelt situasjon sett på som unik og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk (ibid).

I følge Kvale kan man skille mellom indre og ytre generalisering. Indre generalisering vil si om de funnene man har gjort kan overføres til andre personer innen samme kategori/gruppe. I

vår oppgave vil det si om det vi finner kan overføres til å gjelde andre som fyller de samme utvalgskriteriene som våre informanter. Hva gjelder alder, kjønn, opprinnelsesland, kultur etc. Ytre generalisering dreier seg derimot om generalisering til andre grupper, institusjoner eller samfunn. Slik ytre generalisering foretas sjelden i kvalitativ forskning. En kvalitativ undersøkelse søker heller kunnskap om en situasjon eller gruppe som er spesielle eller interessante. I vår undersøkelse om ungdom som har gjennomført videregående opplæring i Norge, vil dette bety at vi dokumenterer våre funn som forteller oss noe om de faktorer eller prosesser som har virket inn for våre informanter. Det er viktig her å være oppmerksom på at intervju som metode byr på visse utfordringer når det gjelder generalisering. Vi som intervjuere er kun sammen med informantene våre i kort tid. Vi må av den grunn være forsiktige med å trekke slutninger som at det som kommer fram under intervjuet også gjelder utenfor denne spesielle konteksten (Kvale, 2005)

(Maxwell 1992) påpeker at en studie basert på intervjuer godt kan være deskriptiv, tolknings- og teoretisk valid som en undersøkelse av informantens tanker og handlinger. Men det begrenser seg til å gjelde slik informanten oppfattet det under intervjuet. Hadde informantene blitt intervjuet i en annen kontekst eller i en annen periode i livet, ville vi sannsynligvis fått helt andre svar. Et eksempel er person C som fortalte at han møtte veggen for et år siden. Hadde vi intervjuet ham før dette, ville nok mange av hans svar vært annerledes. Det er sentralt for validiteten at vi som forskere er inneforstått med nettopp dette. Vi må være bevisste på at samspillet mellom oss og informantene hadde betydning for det som kom fram under intervjuet, og som igjen er essensielt for vår analyse og tolkning.

Det siste og **sjuende stadiet** til Kvale og Brinkmann er rapportering. Intervjurapporten er et sluttresultat av en lang prosess. På en begrenset plass, begrenset antall sider, skal hele prosessen og intervjuene formidles. Intervjuundersøkelsens målsetninger, metoder og resultater skal presenteres (Kvale og Brinkmann, 2009).

3.7 Ethiske refleksjoner

Etikk:

Lære om hvordan våre samfunnsordninger, handlinger, innstillinger, målsettinger og motiver bør være for å kunne kalles gode eller riktige (forelesning v/Kjell-Arne Solli 18/1-05).

Etisk forankring:

”Samanfattande uttrykt gir etikken vurderingsgrunnlag for to hovedproblem: For det første, spørsmålet om korleis vi bør handle, og korleis vi som enkeltmenneske skal fungere i ulike situasjoner, stilt overfor dei utfordringar og påkjenningar livet gir. Det andre hovedspørsmålet dreier seg om korleis samfunnet i stort og smått bør innrettast. Her er det altså snakk om grunnleggande refleksjonar som kan gi retning til samfunnsendinga.” (Befring 2002:30).

Forskningsetikk:

Vi vil benytte oss av de forskningsetiske retningslinjene som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH, 2006).

”Begrepet forskningsetikk viser til et mangfold sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskningsetikken er i siste instans en kodifisering av praktisert vitenskapsmoral. Den har altså sin basis i vitenskapelig allmenmoral, på tilsvarende måte som allmenn etikk har sin basis i samfunnets allmenmoral.” (Retningslinjer-NESH2006:5)

Når det gjelder å være tro mot de forskningsetiske normene har Immanuel Kant gjennom sitt kategoriske imperativ sagt følgende:

”Handle slik at prinsippet for handlinga di kan gjerast til allmenn lov” (Befring, 2002:30).

Kvale hevder at det er viktig å skille mellom den terapeutiske samtalen og det kvalitative forskningsintervjuet. I den terapeutiske samtalen er det meningen at en pasient som skal bli frisk, i det kvalitative intervjuet er det produksjon av kunnskap vi er på søken etter (Kvale, 2005).

Hensynet til forsøkspersonens privatliv, velferd og verdighet er et overordnet prinsipp for forskning (NESH).

Et av de viktige elementene her er kravet om *informert samtykke*. Dette innebærer at personen må spørres om hun eller han vil delta, for barn må foresatte samtykke. Personen må også få

tilstrekkelig informasjon for å kunne ta en beslutning. Ingen skal involveres i et forskningsprosjekt uten informert samtykke. Vanligvis skal dette gis skriftlig (ibid).

Vi sendte ut forespørsel til våre informanter (vedlegg 2). I denne forespørselen vår sto det en del informasjon om vår oppgave og hvorfor vi ønsket nettopp dem som informanter. Etter å ha fått positive tilbakemeldinger, gjorde vi avtaler om tid og sted for intervjuet.

I NESH står det om kravet om respekt for individers privatliv og nære relasjoner. Det står at informanter har krav på å kunne kontrollere hvorvidt sensitiv informasjon om dem selv skal gjøres tilgjengelig for andre. Dette gjelder ikke bare følelsesmessige forhold, men også spørsmål som angår helse og sykdom, politiske og religiøse spørsmål og seksuell legning. Det står videre at forskere bør være spesielt varsomme når de stiller spørsmål som angår intime forhold. Informanter skal ikke settes under press. Det kan variere mellom personer og grupper hva som oppfattes som følsomme opplysninger.

I forkant av hvert intervju gjorde vi informantene klar over at de når som helst kunne avbryte intervjuet, og at de også selvsagt sto fritt til å la være å svare på enkelte spørsmål.

Etter hvert intervju spurte vi våre informanter om hvordan de hadde opplevd intervjuet. Vi spurte om det var noe mer de ønsket å fortelle, eller om det var noe de hadde fortalt som de ønsket at vi skulle fjerne. Det var ingen som ønsket noe fjernet. Alle uttrykte egentlig at de syntes det var OK å snakke om det, person C sa at det var første gang han fortalte hele historien sin til noen. Det gjorde et sterkt inntrykk på oss.

I NESH sine retningslinjer står det også om kravet til konfidensialitet. Dette innebærer at all informasjon om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene må forhindres av forskeren. Navn på informanter må anonymiseres, og annen informasjon i datamaterialet som kan identifisere informantene må også gjøres ugjenkjennelig. Det skal ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner. Det er behovet for frihet og vern om privatlivets fred som ligger bak dette kravet.

Vi informerte våre informanter om at navnene deres ikke på noen måte skulle bli kjent, og at annen informasjon de kom med, ville bli endret hvis det var av slik art at det var mulig for identifisering.

På våre opptak har vi heller ingen navn. Vi passet på å ikke sette på opptakeren før vi var ferdige med hilsing og eventuelle andre formaliteter. I oppgaven betegnes informantene kun ut fra ”person” + bokstavene, A, B, C og D. Opptakene ble tatt godt vare på hjemme hos den ene av oss. Da vi var sikre på at transkriberingen var ferdig, ble opptakene slettet.

Transkriberingen vil bli makulert når oppgavene er ferdig sensurert. Dette er informasjon som selvsagt har blitt gitt til våre informanter.

4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA

I dette kapittelet har vi først presentert resultatene fra intervjuene (4.2). Presentasjonen av utsagnene til informantene er gjengitt med flest mulig av deres egne ord og uttrykk, i en noe kortfattet form.

I punkt 4.3.1 følger drøftingen av vårt materiale, inndelt i 5 kategorier. Inkludert en oppsummering er dette sammenfattet med problemstillingen og underspørsmålene, og knyttet til de aktuelle teoriene.

4.1 Innledning

Vi valgte å intervju 4 voksne minoritetsspråklige i alderen 20 til 30 år. Informantene besto av en kvinne og tre menn, med oppvekst i Kurdistan Irak (1), Kurdistan Iran (2) og Kosovo (1).

Alle fire kom til Norge i tenårene, og de har gjennomført videregående skole og høyere studier. Samtlige er i arbeid, og alle fire er i gang med en mastergrad i tillegg til jobb.

Intervjuene ble foretatt etter den samme intervjuguiden, og etter identiske prosedyrer.

Først introduserer vi informantene, og deretter presenterer vi svarene fra intervjuguiden. Vi stilte spørsmål om deres oppvekst, skolegang, nettverk, familiestatus, arbeidsoppgaver, fritidsaktiviteter, temperament, årsak til migrasjonen og deres mål for framtiden.

Informantene svarte på spørsmål vedrørende disse emnene, sett ut i fra deres oppvekst i hjemlandet og deres videre oppvekst i Norge.

4.2 Presentasjon av informantene, en oppsummering fra oppveksten i hjemlandet og deres nåværende livssituasjon

Person A:

Dette er en kvinne som er født og oppvokst i Irak, men begge foreldrene kommer fra Kurdistan Iran. Hun er 25 år og nygift, og de leier en leilighet i en by i Østfold. De har foreløpig ingen barn, men ønsker mange barn i framtiden. Hun er utdannet pedagog, og er for

tiden i gang med en master i pedagogikk. Kvinnen jobber som prosjektmedarbeider og seminarleder ved et universitet i Norge. Hennes morsmål er kurdisk, og hun har fire søstre hvor hun er nummer to i søskenflokket.

Familiesituasjonen i hjemlandet:

Person A og hennes 4 søstre vokste opp i en flyktningleir i Irak, sammen med begge foreldrene. Den eldste søstera bodde hos besteforeldrene i 8 år, og dermed falt mye av ansvaret på person A, som den nest eldste.

Faren fullførte videregående skole i hjemlandet, jobbet med partipolitikk og var leder for lærerne i flyktningleiren. Moren hadde kun 1. klasse og jobbet hjemmefra som sydamme. Hun gikk også på kveldsskole, voksenopplæring.

Søsknene hadde tydelige grenser, og i begynnelsen var det faren som håndhevet grensene, men da han ble mer og mer opptatt med partipolitikken, var det moren som overtok. Person A hjalp til med oppdragelse og ansvar for småsøsknene, sammen med mor.

Sammenliknet med andre familier og sin egen familiesituasjon, synes person A ikke at de hadde det strengt hjemme, eller strengere enn andre. Moren hadde etter hvert mye eneansvar for barna, og hun var veldig konsekvent, men kjærlig.

Person A fikk tidlig et meget nært forhold til faren. Hun anså seg selv som ei guttejente, og faren var hennes støttespiller som hun kunne lene seg på. En yngre søster sto henne også veldig nær, og etter hvert var hun trolig den nærmeste av alle. De hadde det greit nok økonomisk, og mottok også litt ekstra i måneden fra partiet. Hvis man kunne dele befolkningen inn i tre sosioøkonomiske grupper: lav – middels – høy, opplevde person A familiens egen økonomiske situasjon, som ei gruppe plassert i midten.

Familiesituasjonen i Norge:

Person A kom til Norge som 13-åring sammen med mor, far og alle søstrene. Hun ser tilbake på oppveksten i Norge som en grei periode, sammenlignet med andre flyktningfamilier.

Faren har alltid vært opptatt av å klare seg selv og å være økonomisk uavhengig. Økonomisk synes person A at de har klart seg veldig bra. Faren har drevet et eget bakeri, og hatt en butikk. Etter noen år gikk han tilbake til skolebenken og supplerte med noen fag, for å oppnå studiespesialisering. I dag er han student ved et universitet og studerer statsvitenskap.

Moren har gått på norskkurs og mange andre kurs, og også hun har hatt forskjellige jobber etter at de kom til Norge. Hun har hatt praksis i en barnehage, og hun har jobbet som vaskehjelp. For tiden er hun sykemeldt, på grunn av en arbeidsskade og en ødelagt rygg.

Som nevnt, bodde storesøstera 8 år hos besteforeldre i Irak, og person A fikk storesøsteransvaret. Da de flyttet til Norge, gjenforent med storesøster, var plutselig to søstre følelsesmessig ansvarlig for familien, både den eldste og den nest eldste. Person A hadde i mange år (8), følt seg som storesøster med ansvar for de yngre søstrene og moren, og hun hadde vært familiens lille rådgiver. Da de kom til Norge opplevde person A dette som en litt merkelig situasjon, og hun hadde også litt problemer med det. Foreldrene lente seg på den nest eldste, som de var vant til, mens storesøster sto klar til å overta rollen. Men person A lærte seg norsk raskere enn de andre, og dermed opptrådte hun som tolk for familien. Som barn og voksen har person A henvendt seg for det meste til far, men dersom det dreier seg om problemer, går hun helst til mor i dag. Person A har fortsatt en spesiell rolle i familien. Hun har alltid vært opptatt av å ikke skuffe foreldrene, og hun har fokusert på at de kunne være enige om at de ikke var uenige.

Skolesituasjonen i hjemlandet:

Person A gikk på førskole, og var derfor veldig bestemt da hun skulle begynne i 1. klasse at hun allerede gikk på skolen og nektet å begynne på nytt (selv om det var førskole hun hadde gått), og dermed fikk hun begynne i 2. klasse. De gikk på skolen seks dager i uka, og hadde fri hver fredag. De tre første årene gikk de på skolen om formiddagen, fram til kl. 12 – 13, og fra 4. klasse var de på skolen til kl. 15 – 16 om ettermiddagen. Mødrene gikk på skolen om kvelden. I 5. klasse ble det forandringer i partiet og de flyttet. Person A fortsatte ca. ett år videre på skolen, og da søkte de om å få flytte til Norge, som flyktninger via Unicef. Hun gikk sammenlagt på skole i ca. 7 år i Irak, og hun likte det veldig godt. Lærerne var gode, og lærere og elever hadde det veldig gøy sammen. Det var spesielt én hun likte godt. Han var en rolig person som person A kunne prate med. Han var også en god rollemodell som lærer. Rektoren ved skolen hadde hun også et godt forhold til, og hun hadde ham som lærer i kurdisk, som var favorittfaget.

Dessuten likte person A veldig godt historie og matematikk, og samfunnsfagstimene var hun veldig glad i, etter som hun likte å diskutere. Hun var likte også godt dikt og sang, men derimot mislikte hun arabisk. Hun ser tilbake på seg selv som en middels elev, men hun var aldri fokusert på eksamen. Person A gjorde det som ble forventet av henne, og var ofte yndlingseleven til lærerne.

Skolesituasjonen i Norge:

Ved ankomst til Norge ble det gjort en feil i oversettelsen av fødselsåret til person A. I de norske papirene står det at hun er ett år eldre enn det som er reelt. Dette fikk konsekvenser for plassering i klasse, og det endte med at hun hoppet over to skoleår. Hun skulle ha begynt i 8. klasse, men hun hoppet direkte til 10. klasse. Person A mener hun først ble klar over dette for 3 år siden, da moren antydte at hun ikke var så gammel som hun trodde hun var.

De har likevel hatt det litt morsomt med dette.

Person A gikk på vanlig skole i en vanlig klasse, men hun fikk også undervisning i norsk som 2. språk. Hun fikk også morsmålsundervisning. Person A brukte kort tid på å lære språket, og hun lærte også fortere enn forventet i de andre fagene. Da det nærmet seg eksamen var hun veldig engstelig for avsluttende prøve i engelsk, men hun klarte seg så vidt, selv om det trakk en del ned på snittet. Naturfag likte hun godt, og hun var veldig fornøyd da hun oppnådde karakteren 6 i et naturfagprosjekt i ei gruppe med flere andre kurdere. Den kvinnelige naturfaglæreren tok hensyn til de minoritetsspråklige, uten å se ned på eller synd på dem. Hun støttet dem og var tilstede på alle måter, og person A følte seg vel i naturfagtimene. Derimot forsto aldri vitsen med gymnastikkfaget, selv om de hadde en kjekk lærer som gjorde sitt beste. Matematikk likte hun også, for det var et fag som var enklere å gjenkjenne fra hjemlandet, og med færre språkbarrierer. Norskklæreren var ivrig etter å hjelpe de minoritetsspråklige, og engelsklæreren var dyktig til å motivere dem for skolen og fagene. I 10. klasse var hun opptatt av å vise at hun var like god som de andre, og hun jobbet hardt for å få gode karakterer.

På videregående skole hadde de minoritetsspråklige en egen flerkulturell klasse, der de fikk tilpasset undervisning og god hjelp. Det var mye bråk i denne klassen, og mer krevende enn på ungdomsskolen. Men person A var skoleflink og klarte seg bra, til tross for at hun hadde ”hull” fra ungdomsskolen, etter å ha mistet to år der. Det var noen brikker som manglet, blant annet kunnskaper om 2. verdenskrig, men likevel gjennomførte hun videregående skole på 3 år. Hun oppnådde de fagene hun trengte, for å studere videre.

Nå er hun i gang med en master i pedagogikk, og hun har også vært aktivt med i studentforeningen for kurdere.

I det hun kom til Norge snakket hun med seg selv angående skole og skolearbeid, og hun lovte seg selv å være flink. Utdanningsmuligheter for barna, var også en av grunnene til at foreldrene ønsket å flytte, og utdanning eller ikke var et ikke-tema i familien. Barna skulle ta utdanning, og dermed var det ikke noe mer snakk om det.

Nettverket i hjemlandet:

Selv om person A vokste opp i en flyktningleir i Irak, følte det trygt og godt for henne og de andre barna. De bodde sammen med slektninger og venner fra Kurdistan Iran. De hadde et nært samhold, stilte opp for hverandre og ivaretok hverandre. I tillegg tilhørte de et og samme politisk parti.

Moren sydde for naboene, og person A pleide også å leke sydamme eller å bygge hus av stein. Hun hadde mange guttevenner.

Nettverket i Norge:

Person A og familien ble plassert i en liten kommune i Vest-Agder. Det var få innbyggere, og det tok 40 minutter å gå til sentrum. Det følte ensomt og trist, men som naboer hadde de et eldre ektepar som var veldig snille, minnes hun. Etter 8 måneder flyttet de til et litt mindre hus, nærmere sentrum. Hun var mest sammen med venninnene til søstera si. Deretter flyttet de til en ny, liten kommune med ca 10 000 innbyggere, i Akershus fylke. Person A ville gjerne ha kontakt med medelever, men det ble ikke helt som hun ønsket. Hun ble venninne med ei annen kurdisk jente, selv om de ikke hadde annet til felles enn nasjonaliteten. Den kurdiske venninna var veldig stille, og person A var veldig aktiv. Derfor syntes hun det var bedre å være sammen med venninnene til søstera. Person A meldte seg også på et malekurs sammen med storesøstera. Det husker hun tilbake på som en positiv opplevelse, med mye oppmerksomhet og blant annet et intervju i lokalavisa.

Da hun begynte på videregående skole, kjøpte foreldrene et hus i en annen, liten kommune i Akershus fylke. På skolen var det vanskelig å få kontakt med de etnisk norske fordi de hadde få fellestimer. Dermed ble det mest kontakt med de andre minoritetsspråklige i klassen, som selvfølgelig også var innflyttere, men person A var fokusert på å skaffe seg venner utenfor det kurdiske miljøet. Hun ble blant annet god venn med en person fra Palestina.

Temperament:

Person A forteller at hun blir lett sint, men at det går fort over, og hun er ikke langsint.

Hun innrømmer at hun er pratsom når hun har rett, og hun har alltid vært nysgjerrig.

Hun ser på seg selv som en evig optimist, og ser det positive i det meste. Person A er

selvstendig, men det avhenger også av hva de rundt henne mener. Etter 2. året på universitetet følte hun at selvtilliten økte, og hun ble mer bevisst på å følge sin egen vilje.

Hun er målrettet, og ønsker kontroll over sitt eget liv.

Hun anser seg selv som en utadvendt og energisk person, og moren savnet livet i huset da hun flyttet. Person A har også alltid følt seg betydningsfull. Hun får lett kontakt med mennesker,

uavhengig av alder, utdanning og nasjonalitet, og dette har blitt enda enklere etter oppholdet i Belgia.

Åpenhet er viktig for person A, og hun har mange nære venner. Moren har vært en hun har snakket åpent med, men fra videregående og over til universitetet forandret dette seg. Nå har hun også mannen sin.

Hun har mange gode minner fra oppveksten, men det var fryktelig med all bombingene om kveldene. Den verste tiden var likevel perioden, de siste fem månedene, før de forlot Irak. Først opplevde familien stor glede da det ble klart at de skulle flytte til Norge. Etter en stund, da det hadde sunket inn, var det ikke like stor glede om det forestående. Drømmen om å få oppleve et fritt Kurdistan brast, og tanken på å forlate venner og familie var sår.

Den beste perioden i hennes liv avhenger av forskjellige faser i livet, men det 2. året på universitetet var en fin tid. Hun mestret innenfor nye områder, og det lå ingen hindringer i veien. Person A reiste til Belgia i forbindelse med studiene, og opplevde nærmest en identitetskrise i begynnelsen, men etter hvert utviklet det seg til noe positivt. Hun ble ikke oppfattet som norsk, på grunn av utseendet, men heller ikke som kurder, på grunn av de gode norskkunnskapene. Hun føler seg både norsk og kurdisk. Heretter har livet bare blitt bedre og bedre.

Mål for framtiden:

Person A mener at et godt liv er å få være den man er. Hun er også opptatt av trygghet i livet, og at noen drømmer blir realistiske. Hun ønsker gode mennesker rundt seg, og at man utvikler seg kunnskapsmessig.

Hun ønsker å fullføre mastergraden, og å få en stipendiatstilling ved universitetet. Person A ønsker også å starte et eget prosjekt med flyktningbarn i Norge, og hun å samarbeide med organisasjoner i Norge om opplæring i traumebehandling, for helsepersonell i Kirkuk i Irak. Frivillig arbeid og reising står også på listen for framtidsplaner.

Hun ønsker å bo i Norge, for det er her hun føler seg hjemme, selv om hun aldri vil tilhøre ett bestemt sted. Person A føler at både personligheten og identiteten hennes tilhører Norge, for hun har bodd her siden hun var 13 år. Hun tror at hun vil oppnå sine mål fordi hun har viljen til det, avslutter hun.

Person B:

Denne mannen er 29 år og kommer fra Nord Irak. Han er ugift og har ingen barn. For tiden er han student ved siden av full jobb. Han jobber med innvandrere, og han leier og deler en

leilighet sammen med broren sin. Mannen har 8 søsken, og han er den yngste. Moren og faren bor fortsatt i Irak.

Familiesituasjonen i hjemlandet:

De var 9 søsken, og bodde sammen med moren og faren. Faren jobbet, og moren jobbet også litt ved siden av hjem og familie. Foreldrene er analfabeter.

Ingen i familien har slitt med psykiske eller fysiske problemer.

Moren bestemte mest, og faren hadde ikke så mye han skulle ha sagt, men det var ingen uenighet mellom foreldrene. De to eldste brødrene påtok seg mye av ansvaret for oppdragelsen til de yngre søsknene, etter et ønske fra foreldrene. Storebrødrene hadde verdifull utdanning og kunne støtte småsøsknene i skolegangen.

Person B oppsøkte helst en av brødrene dersom han hadde noe han ville snakke om. Han var en fornuftig person, og han overreagerte aldri.

Økonomisk hadde de det gjennomsnittelig, og fram til midten på 80-tallet var de verken rike eller fattige. Etter 1990 oppsto det store problemer i Nord Irak, og fra 1995 var de litt over middels sosioøkonomisk.

Familiesituasjonen i Norge:

Person B kom til Norge 18 år gammel. Han flyktet sammen med en av brødrene sine, og to av dem bodde her da han kom hit. Foreldrene bor igjen i Nord Irak. I begynnelsen var det vanskelig å opprettholde kontakten med foreldrene, for det var ikke så enkelt med telefon, faks eller andre kommunikasjonsmidler. Det kunne gå lang tid mellom hver gang han var i kontakt med dem.

Skolesituasjonen i hjemlandet:

Person B var 6 år da han begynte på skolen, og har 11 års skolegang fra hjemlandet. Han gikk på skolen 6 dager per uke, og hadde fri hver fredag. Person B var et urolig barn, men han trivdes og ble ikke ertet på skolen. Matematikk var et fag han ikke likte, og han tviler på at han noen gang vil like det. Årsaken kan være at han ble slått av mattelæreren, og siden den gang har han hatet matematikk. Likevel synes han at de hadde mange snille lærere, og det var få han ikke likte.

Skolesituasjonen i Norge:

Da han kom til Norge, startet han på grunnskole for voksne i stedet for norskkurs. Person B tenkte det var bedre å lære flere fag på norsk samtidig. Han var ivrig, og synes det gikk litt fortere for ham å lære enn norsk, enn for dem han bodde sammen med.

Person B trivdes på skolen, selv om han ikke følte seg som en av de andre. Han likte historie og samfunnsfag veldig godt, men matematikk likte han fortsatt ikke. For å ta utdanning i Norge, måtte han også ha norsk studiespesialisering. Dermed gikk han videre på videregående skole. Person B hadde 4-5 lærere han likte, men det var spesielt én han fikk god kontakt med og som var veldig flink. Det var denne ene læreren han kunne oppsøke når han ønsket det, men det var sjelden han hadde behov for det.

Det var hardt å gå videregående i Norge, der alle fagene ble undervist på norsk. Dersom en etnisk norsk elev brukte 2 timer på lekser, brukte han 3 timer. Men etter at han var ferdig på høyskolen, synes han likevel årene på videregående skole var vanskeligere.

Nettverket i hjemlandet:

Stedet person B vokste opp, er et område han aldri vil glemme. Det meste var tilstede fysisk, som venner, familie og områder for å spille fotball eller andre spill. Veldig mye var tilgjengelig for barna. I det strøket de bodde kunne de bruke hagene til naboene, og de kunne spille fotball hvor de ville. Barna og de voksne var sammen hele tiden, og han vil påstå at en god nabo er bedre enn en fjern bror.

Nettverket i Norge:

Den første tiden i Norge, bodde han på et asylmottak i Østfold. Person B anser seg selv som en engasjert og aktiv person, så han tok initiativet til å samle ungdommene ved mottaket til fritidsaktiviteter og sosialt samvær. Han ble leder for denne ungdomsgruppa, og han tror at det asylmottaket han bodde på, var det beste på den tiden.

På skolen holdt innvandrerne mest sammen og vennskap oppsto først og fremst med dem. Men etter at person B og en lærer startet en miljøgruppe, ble han også kjent med mange etniske norske.

Temperament:

Person B mener det er store forskjeller på hans temperament før og nå. Han oppfatter seg selv som veldig rolig, og at det skal mye til før han blir sint. Men tidligere var det ikke slik.

Han lærte mye om psyke og temperament, da han utdannet seg som sosionom. Han mener at dette påvirket ham og at han forandret seg, men han synes ikke forandringene ved ham selv er negative.

Han ser på seg selv som en meget optimistisk person, og uansett hva han gjør har han fokus på det positive. Han er også oftere glad enn trist. Person B mener han er en utadvendt, men også en sta person.

Person B har lett for å få venner, og han har mange rundt seg. Tidligere syntes han ikke det var så enkelt å snakke om problemer, men nå gjør han det. Nå har han flere han kan betro seg til.

Den verste tiden for person B, var 16-års alderen, to år før han reiste til Norge. Mange vanskeligheter og problemer i hjemlandet, skapte en utrygg tilværelse for både ham og familien. Etter at han kom til Norge, utviklet han seg, tok utdanning og fikk nye venner og kjæreste. Så langt var den beste tiden året 2003. Han avsluttet videregående skole, og han ble sammen med kjæresten sin.

Mål for framtiden:

Han håper at både familien og han vil være lykkelige. Han ønsker å gifte seg og få barn.

Person B vil også fullføre mastergraden han allerede er i gang med. Han ønsker også å hjelpe andre mennesker. Person både håper og tror at han vil nå målene sine.

Han mener selv at han har lært veldig mye av de årene han bodde og vokste opp i Irak. Det var mye glede, men han opplevde også mye vondt. Han vet hva det betyr å være utsatt for fattigdom, vold og andre risikosituasjoner, men nå kan han se tilbake på dette som livserfaringer han har kommet styrket ut av.

Person C:

Han er født og oppvokst i Kosovo. Han er 27 år, ugift og har ingen barn. Person C er utdannet sosionom og jobber som miljøterapeut. Han tar også videreutdanning på masternivå. For 2 år siden kjøpte han en leilighet, og nå bor moren hos ham. Han har tre søsken.

Familiesituasjonen i hjemlandet:

Person C er født i Kosovo, som den nest yngste av 4 søsken. Det er bare 13 måneder mellom ham og den yngste. De to har et veldig tett forhold. Familien stammer fra romfolket, men har i flere generasjoner bodd i Kosovo. Likevel var de en minoritet i Kosovo.

Faren og moren bodde sammen i Kosovo. Faren jobbet, og moren var mest hjemme med barna, men hun jobbet også noe. Faren har grunnskole fra hjemlandet, mens moren har kun 1. og 2. klasse. Faren er utdannet elektriker.

Foreldrene hadde en del problemer, og faren slet både med alkoholmisbruk og en kreftsykdom.

Søsknene hadde ingen regler, så person C hadde sine egne regler. Én av dem var å ta vare på familien sin. Barna var ofte alene, og da var det de to eldste (ei søster og en bror) som passet på ham og den yngste broren. Foreldrene satte grenser, men en ørefik var også vanlig.

Person C gikk oftest til mor dersom han hadde gjort noe galt.

Det kunne skje at faren ikke fikk lønn på 2-3 måneder, så de hadde det til tider ganske dårlig økonomisk selv om barna fikk dekket sine grunnleggende behov, som mat og slikt.

Familiesituasjonen i Norge:

Person C var 9 år da han flyttet fra Kosovo til Sverige. Han dro sammen med moren og søsknene, etter at faren døde. Årsaken til emigreringen var politikk, men også krigen som herjet i Kosovo på 90-tallet.

Etter et kort opphold i Sverige, kom de til Norge. Person C, med mor og søsken, bodde på mange forskjellige asylmottak. De fikk avslag på søknaden om oppholdstillatelse, og det tok lang tid før de fikk positivt svar. Da de etter flere år fikk opphold, søkte de seg til en liten bostedskommune.

Han husker tilbake på dette som en svært vanskelig periode, og en meget bekymret mor som slet psykisk. Først flyktet de fra vanskelige forhold i Kosovo, så opplevde de nye problemer i form av en lang og vond ventetid. Dette preget barna, men samtidig har det sterke samholdet de hadde til mor, knyttet dem sterkere sammen.

Moren lærte seg språket, og fikk jobb som stuepike på et hotell. Hun opplevde å bli mobbet og ble sykemeldt. Selv om moren har kun 1. og 2. klasse fra hjemlandet, klarer hun seg veldig bra i Norge, og hun kan både lese og skrive på norsk.

Alle søsknene har gått på videregående. Den eldste broren har tatt fagbrev som tømmer, søstera er utdannet aktivitør og lillebroren jobber som frisør.

De to eldste søsknene flyttet ut da han gikk på videregående skole. Han følte et sterkt ansvar for familien, og spesielt for lillebroren, men han klarte ikke å passe på ham lenger og dermed skilte de lag. Senere gjenopptok han oppfølgingen av lillebroren, som møtte mange problemer. Person C jobbet dobbelt i en periode, og også støttet moren og lillebroren økonomisk. Som nevnt, bor moren hos ham nå, og lillebroren har nettopp flyttet ut. Det går

greit med lillebroren nå, men person C synes han har hatt litt for mye ansvar for familien. Han tok tidlig storebrorrollen, og moren og søsknene så at han sto på. Derfor hadde de også store forventninger til ham.

I dag er søstera veldig syk, så han støtter og besøker henne jevnlig.

Skolesituasjonen i hjemlandet:

Person C begynte på skole da han var 6 år, og gikk på skole i Kosovo til han var ca. 8 år. Han måtte passe på den yngre broren sin. For romfolket var det også spesielle regler, for de måtte blant annet kjøpe skolebøkene selv. Lærerne var uforutsigbare, de kunne plutselig få beskjed om å hente pekestokken som skulle brukes på en medelev. Men uten forvarsel og mening fikk de selv en omgang med stokken.

Person C minnes også lærerens trussel om å gå ett år om igjen, dersom karakterboka ikke ble levert tilbake. Slik ble det. Han begynte på nytt igjen, og denne gangen sammen med den yngre broren sin, som han også måtte passe på. Men det eksisterte også noen gode lærere, og det var én som var litt bedre enn de andre.

Han likte godt naturfag, for da fikk han tegne sol. Læreren ble sint, og han fikk igjen juling med stokken, på både hender og armer. Person C var ikke skoleflink, men han fikk litt hjelp av moren. Storebroren hjalp også til med skolearbeidet, men han ville helst ikke gå på skolen i det hele tatt. Det var vanlig med vold i skolen, og de hørte mange skremmende historier. Dette skapte frykt hos barna.

Skolesituasjonen i Norge:

Han begynte først på skole i Sverige i 3. klasse. Mange minoriteter var samlet i en klasse, i en innføringsklasse. Møtet med skolen i Sverige var veldig positivt. Person C minnes at det var masse mat, og alt av utstyr og inventar var nytt.

Deretter flyttet de til Norge, men det tok tid før de fikk begynne i en innføringsklasse.

Så flyttet de igjen, og en ny innføringsklasse sto for tur. De gikk bare gå noen timer hver dag, men de fikk være sammen med andre barn, og de lærte mye og veldig fort norsk.

Da de fikk oppholdstillatelse og bostedskommune, gikk turen til en liten kommune i Sogn og Fjordane, og en ny innføringsklasse ventet. Hittil hadde det vært lite kontinuitet i skolegangen for søsknene, og han slet med mange ”hull”. Men endelig kunne familien senke skuldrene.

Person C og familien bodde i et lite hus, uten et menneske i nærheten, men han trivdes godt i innføringsklassen og ble kjent med mange utenlandske barn. Han var mye sammen med

andre kosovoalbaniere og bosniere, og de hadde mange ting til felles. Han opplevde mobbing, men fikk norske venner, mest jenter.

Angående lærerne i Norge, var det blant annet gymnastikklæreren han fikk et godt forhold til. Denne læreren ble en rollemodell, han følte seg sett av læreren og han ga ham gode råd.

Dette motiverte til å prestere best mulig. Selv om klassen var ansett som den verste, gjorde de det utmerket i gym. Person C påstår han ikke var skoleflink, men han oppnådde karakteren S i gym.

På ungdomsskolen var det også noen andre viktige lærere. Han og en kamerat fikk oppfølging av en spesiallærer i norsk. Hun møtte dem på deres nivå, gjennomgikk oppgaver til de forsto og jobbet hardt og intenst med guttene. Til mer de forsto, til mer interessant ble det og jo bedre gjorde de det. Han gikk fra karakteren G til M. Han hadde aldri leksehjelp hjemme. Mattelæreren var også en god lærer, litt streng, stram og gammeldags, men han roste ofte person C. Han fikk høre at han var flink, og gjorde matteleksene på skolen. Denne gymnastikklæreren, spesiallæreren og mattelæreren var betydningsfulle lærere for person C.

Dette var ganske gode tider, men det var også tøft å ha en mor som var alene med omsorgen for fire barn.

På videregående skole begynte han først på idrettslinja, men så angret han seg og byttet til bygg- tekniske fag. Han var 16 år og traff ei jente. Det var en fin klasse, og de hadde en flink og snill lærer i teknisk tegning. Person C oppnådde gode karakterer. Han gikk videre på rørfag, og ble kjæreste med denne jenta. Han hadde ansvar for seg selv, jobbet og bidro hjemme.

Da han kom til praksisperioden, fullførte han ikke, men begynte derimot på allmenn påbygging. Det hadde han aldri trodd, men kjæresten var et godt forbilde som hjalp ham mye. Han fikk også både støtte og leksehjelp av foreldrene hennes. Matematikken var vanskelig, men kjæresten, foreldrene hennes og han satt samlet og jobbet med matteleksene. De var gode motivasjonsfaktorer og sa: ”du skal klare det”. Person C følte han hadde to hjem. Moren hans sa alltid at barna skulle gå på skole, men hun kunne ikke bidra med noe faglig. Derimot har hun deltatt med mye annet, gikk mye kjærlighet og hun har vært den mest sentrale personen for ham. Påbyggingsdelen var vanskelig, men han klarte det og besto. Etter videregående skole, var han i militæret, i internasjonal tjeneste. Deretter studerte han ett år psykologi, før han begynte på sosionomutdanningen. Person C er den av søsknene med høyest utdanning.

Nettverket i hjemlandet:

Det er lenge siden, men han husker at det var en lykkelig tid. Det var alltid masse barn (romfolket) som lekte med klinkekuler og spilte fotball. De spiste hos hverandre, og noen ganger dro de til noen serbere som hadde mais. Person C og kameratene var også litt rampete. Det var veldig sosial i hjemlandet, og ofte kom venner innom, både voksne og barn. De voksne, mennene, var opptatt av sosiale problemer, og kvinnene snakket om mennene sine. De lånte sukker av hverandre, og det var i det hele tatt veldig sosialt og hyggelig, minnes han.

Nettverket i Norge:

Kontakten med naboene var for det meste svært overfladisk. Person C og familien ble ikke bedt på kaffe, og han følte avstanden ekstra stor fordi de var utenlandske. Men det var ett unntak, en norsk familie som åpnet døra, og moren ble venninne med den norske kvinnen. Det var helt greit å bo på det lille stedet, der ”alle kjente alle”, men for hans del lengtet han etter å flytte fra stedet og gjøre noe annet.

Person C var aktiv innen fotball og innebandy, og det var en fin gjeng i dette miljøet. De spilte ofte kamper, og han drev alltid med sport. Utfordringen var utstyret, for dette måtte han låne av kamerater. Men etter å ha lånt fotballsko en stund, og når han hadde fått penger fra en av småjobbene han hadde, kunne han kjøpe sine egne. Dette var helt naturlig for ham, og han reagerte ikke på dette. Han tror derimot at det å klare seg selv med penger i ungdommen, styrker. Han og søsknene spurte aldri moren om penger. Men det kostet å være med på fritidsaktiviteter, og til slutt hadde han ikke råd til å være med lenger. Da ble det mye hending i sentrum og mye lettere for å skli ut. Heldigvis var det ungdomsklubb, husker han. Person mener han var heldig som kom seg vekk fra et dårlig miljø, og han hadde en god bestevenn, med mye til felles. Kjæresten hans var også med på å påvirke ham til å ta noen gode valg i livet. Denne personen sto og står ham fortsatt veldig nær, og han tror at de alltid kommer til å ha kontakt. Men han har også en veldig god venn, som han kan snakke med om det meste. Moren har han også et åpent forhold til, men foreldre er foreldre.

Temperament:

Det tar tid før person C blir sint, men når han først blir det, da kommer det. Da han var yngre, snakket han seg ofte ut av det. Etter hvert mestrer man sinne bedre, og i dag klarer han å ta ett steg tilbake, men lillebroren har kortere lunte.

Når det gjelder sinnsstemning, er han for det meste glad, men humøret har ikke alltid vært lett. Han ser på seg selv som en glad og optimistisk person, som tenker positivt og presser seg selv. Han har alltid satt seg mål i livet, og gjort alt for å nå dem. Han er også litt sta.

Ganske tidlig tok han ansvar for familien, spesielt lillebroren og etter hvert moren.

Person C er utadvendt og en person som ikke gir opp. Det var også en tid da han rett og slett møtte veggen, men nå har han lært å sette grenser for seg selv. Da var familien der for ham, både de og gode venner stilte opp i en vanskelig periode.

Person C har følt seg som en viktig person i oppveksten, og selv om han er vokst opp med bare mor som voksenperson, har hun gitt barna en enorm kjærlighet. Dette har vært veldig viktig for ham.

Den beste perioden for person C, var den han hadde sammen med familien sin og da han var sammen med kjæresten, i 6 år. Den verste perioden var da det ble slutt med kjæresten, men det var også flere andre problemer samtidig.

Mål for framtiden:

Person C har et ønske om et enkelt liv, men også å takle de utfordringene som kommer. Han ønsker også å være sammen med noen han er glad i, og en som er glad i ham. Familie vil han også gjerne ha, og han håper at han gifter seg en dag. Han vil gjøre så godt han kan for å være lykkelig.

Målet er å gjøre ferdig masteroppgaven, og å få en annen jobb, gjerne en lederjobb.

Person D:

Dette er en ung mann på 28 år, som er født og oppvokst i Irak. Foreldrene er opprinnelig fra Iran. Han bodde i flyktningleir fra han var 6-15 år. Han er singel og utdannet dataingeniør. Han har kjøpt et hus, og foreldrene bor hos ham. De er 8 søsken, med en eldre halv søster.

Familiesituasjon i hjemlandet:

Han er vokst opp i flyktningleir sammen med begge foreldrene. Han er den eldste av de biologiske søsknene. Begge foreldrene jobbet. Faren jobbet i en butikk i Bagdad, og var bare hjemme i helgene. Moren jobbet stort sett hjemme, med ansvaret for barn og hjem. Person D mener han først ble riktig kjent med faren sin, etter at de flyttet til Norge.

Begge foreldrene er i utgangspunktet analfabeter, og alle har alltid vært friske. Etter som faren var lite hjemme, fikk person D ansvaret for sin egen skolegang og familien, men han hadde også en frihet til å gjøre som han ville. Han jobbet som gjeter i flere år.

Egentlig hadde faren god økonomi, gjennom handel med arabere i forretningen han drev, men midlene var bundet. Familien bodde i lite hus i flyktningleiren, så sånn sett var de fattige. Av 100 familier var det kanskje én familie som hadde råd til å kjøpe bil.

Familiesituasjonen i Norge:

Person D kom til Norge da han nettopp hadde fylt 15 år. Han kom sammen med søsknene og foreldrene, og til og med et søskenbarn, som også var en barndomsvenn. Med de ble skilt i Oslo.

Etter noen år med norskopplæring begynte faren å jobbe på en klypefabrikk. Deretter startet han en restaurant, og jobbet der noen år, før de flyttet til Østfold. Moren jobbet på et aldershjem, men hun ødela skulderen og får ikke jobbe lenger av legen. I begynnelsen var den økonomiske situasjonen svært dårlig. De hadde ikke mer enn nok til å fylle magen.

Familien fikk sosialstønad, og først etter 3 år, var de økonomisk uavhengige. Men utviklingen tok tid, og person D husker han tenkte at de aldri ville komme seg videre. Dette ligger i analfabetismen, en tankemåte som henger igjen.

Faren var vant til å ha et aktivt liv i hjemlandet, med jobb og mange dyr. Men i Norge ble det et svært stille og rolig liv for ham, kun familieliv.

Skolesituasjonen i hjemlandet:

Person D begynte på skolen da han var 5 år. Det var med både vilje og motvilje. De hadde en egen skole i flyktningleiren, og den var ikke statlig. Man måtte også betale for elevenes skolegang. Det var bare et enkelt rom med leirebenker. Senere ble det bygget en ordentlig barneskole, av irakiske myndigheter. Kurdere ble tvangsflyttet, og det ble undervist på arabisk, i koranen og blant annet engelsk. Person D gikk også på skole om kvelden for å lære farsi. Målet var at familien skulle flytte tilbake til Iran. Han gikk ca 9 år på skole, og han mislikte det, for de ble ofte slått av lærerne, mest på håndflata. Faren tvang ham til å gå på skole.

Angående skolefagene, likte han dårligst matematikk. Han forsto nærmest ingenting av dette faget. Mens både engelsk og persisk var fag han likte godt, var historie veldig kjedelig på den tiden. Han sovnet ofte i historietimene. Det var dessverre ingen tekniske fag på timeplanen, for det hadde med sikkerhet vært mer interresserik og økt hans interesse for skole. Person D var i følge ham selv, ingen skoleflink gutt, men derimot en stille og rolig elev. Det var ingen av lærerne han likte spesielt godt.

Skolesituasjonen i Norge:

Da han kom til Norge var han først en uke på en folkehøyskole, for å lære noen høflighetsfraser. Deretter ble han plassert i en 10. klasse, og han opplevde store språkproblemer da han ikke forsto noe av det som ble undervist og snakket om.

Den nye skolesituasjonen var svært annerledes, og han følte seg veldig ensom. Person D og broren, som gikk et år under ham, hadde felles timer i norsk, med en egen og helt spesiell norsklærer. Men de hadde også norskundervisning sammen med klassene sine.

Etter 6 måneder kunne han forstå en del norsk, og han kunne også snakke litt på det nye språket. Han kunne gjøre seg forstått, men det å kunne et språk, er ikke bare å forstå, fastslår han. Først etter 5 år, følte han seg komfortabel med det nye språket. Til tross for dårlige språkkunnskaper, minimal kjennskap til den norske tankegangen og vanskeligheter med å få kontakt med klassekameratene, trivdes han på ungdomsskolen.

Etter 10. klasse ble det bestemt at han skulle gå året om igjen, men det nektet faren, og person D ante ikke hva han bega seg ut på da han begynte på videregående skole.

Naturfag likte han veldig godt, og dette faget åpnet øynene hans både til verden og livet. Det var også først da, med kjennskap til naturfag at han forsto hvordan verden var bygd opp.

Helt i fra begynnelsen på skolegangen i Norge, fikk de spesialundervisning i norsk. Det var kun etnisk norske elever på både ungdomsskolen og videregående skole, ingen kurdere eller arabere. Dermed snakket han bare norsk på skolen, og person D tror dette er en av årsakene til at han og søsknene snakker så godt norsk.

Han hadde flere gode lærere, både i norsk, engelsk og historie. De var veldig engasjerte og interesserte i ham, den nye, minoritetsspråklige eleven. Han følte en trygghet i at de korrigerter og hjalp ham med språket og faget. De stilte også mange spørsmål angående hans kultur. Som et eksempel hadde han en musikkinteressert engelsklærer. Læreren anskaffet instrumenter fra Iran, og han lærte seg å spille på disse. Historielæreren var også en morsom fyr, husker han.

Videregående skole var vanskeligere enn han hadde forventet, og han forsto rett og slett ikke hvordan skolesystemet artet seg. Det ante ham at det kom til å bli anstrengende, men han ante ikke at det var så tidkrevende å slå opp alle de norske ordene han ikke forsto, og det var ikke kun enkeltord men ofte hele setninger. Person D var opptatt av å ikke skuffe foreldrene, men til slutt ga han opp å følge deres planer, som var lege- eller pilotutdanning. Fra første stund han ble introdusert for en datamaskin, visste han hva han ønsket å satse på.

Nå er foreldrene veldig stolte av ham, og selv synes han det er ganske artig at de endret synspunkt i forhold til hans utdanningsvei. De mener også at både han og storesøstera har

vært de to barna som har banet veien for de andre søsknene. Det følger også både ansvar og stolthet med dette.

Matematikk forble et fag han mislikte, som fra skoletiden i Irak, men det gikk greit likevel.

Norskfaget måtte han jobbe ekstra med, og samfunnsfag og historie var fag han måtte bruke mye ordbok, for å forstå. Leksene var heller ingen lett sak for person D.

Selv om han ikke fikk gode karakterer, klarte han å gjennomføre videregående skole på 3 år.

Deretter begynte han på forkurs ved ingeniørutdanningen i Møre og Romsdal. Etterpå tok han 3 års høyskoleutdanning innen ingeniør og data i Østfold.

Nettverket i hjemlandet:

Det var veldig innestengt i flyktningleiren, og det var altfor mange mennesker som bodde på det lille området. Det var en liten verden, med få utviklingsmuligheter. Dessuten var det veldig islamsk. Kontakten med naboene var veldig viktig, og de var for det meste slektninger av ham. Vennene hans besto stort sett søskenbarna hans.

Person D hadde det godt sammen med vennene i flyktningleiren, og de ga ham også pause fra oppgaver og ansvar hjemme. Det fantes ingen organiserte fritidsaktiviteter. Jentene var mest hjemme, og guttene spilte basketball eller fotball på løkka. Det var ingen fotballbane, men et område dekket med sand, som ble brukt til fotballspilling. Om sommeren dro de til en innsjø og badet.

I begynnelsen bodde de innenfor et sperret område, men etter hvert rev folkene ned gjerdene rundt flyktningleiren, og da fikk de muligheten til å oppsøke innsjøen. Han hadde veldig mange venner, både gode, dårlige, rare og normale, men i dag er de fleste spredt rundt omkring i Europa. Den nærmeste vennen fra Irak, som også er et søskenbarn, kom samtidig til Norge som person D. De ble skilt i det de ankom, men i dag bor han i Akershus fylke, og de har god kontakt.

Nettverket i Norge:

Det sosiale livet er annerledes i Norge, hevder person D, men han er glad for at han flyttet til en liten kommune i Møre og Romsdal. Faren ønsket at familien skulle få samle seg i ro og fred, på et lite sted, i minst 3 år.

De opplevde hyggelige naboer i et ordinært boligområde, og tre nabogutter var med på å trekke de nye innflytterbarna ut for å leke. Det eksisterte mange forskjellige fritidsaktiviteter i denne lille kommunen, blant annet fotball, volleyball og svømming. I tillegg var fikk han mange norske venner der. I en periode kom det også noen afghanere.

Temperament:

Det skal veldig mye til før person D blir sint, men når han først blir sint, så blir han sint, helt ufarlig, kommenterer han. Han innrømmer også ei kort lunte, i forbindelse med stress. Han anser seg selv som en rolig person, og han er glad i å være glad.

Han synes at han har opplevd mye i livet som er med på å påvirke humøret hans. Derfor prøver han for det meste å være glad. Han klarer seg fint i dag, og han tar hensyn til omgivelsene når det er naturlig. Nå ser han på seg selv som en utadvendt person, men først etter fylte 20 år. Han liker å være i kontakt med mennesker og har hatt lett for å få venner. Han betrakter seg selv som en ukomplisert person, en som er veldig lett å glede, og han har ikke store krav til vennene sine. Flere av de gode vennene hans kan han snakke med om dagligdagse problemer, men noen områder holder han for seg selv.

Den beste dagen i hans liv, var den dagen han fikk beskjeden om at de skulle flytte til Norge, fra stedet han hatet så intenst. Og den verste dagen var den dagen de flyttet fra Irak, fra hele livet hans, vennene og alle hundene hans.

Mål for fremtiden:

Person D ønsker seg nok å leve av og mange venner. Han vil gjerne stifte familie, få barn og gifte seg. Han tror han vil oppnå sine mål på sikt, og han vil også fullføre sin videreutdanning.

Det er ingen umulige mål han har satt seg, for de handler verken om en Ferrari eller andre materielle luksus ting. Etter en vanskelig periode, setter han pris på det livet han har, på bakgrunn av det han har opplevd. Han er glad i å ha mennesker rundt seg, og gode venner og sosiale bånd er like viktig som familie, avslutter han.

4.3 Drøfting av data

4.3.1 Individuelle egenskaper

I resiliensteorien er de individuelle egenskapene angitt som individuelle resiliensfaktorer og omfatter **medfødte ressurser**, som er forbundet med arv, robusthet og et lett temperament. Medfødte intelligente ressurser er også forbeholdt de resiliente barna..

Mestring er også individuelt og knyttes til sosial kompetanse, besittelse av en ferdighet og kontroll over stress. Dette forenes med selvstendighet og kontroll over sin livssituasjon.

I de neste individuelle resiliensfaktorene framheves barnas **opplevelse av mening** og **kontinuitet**, og til sist er den **kreative** siden ved barnet belyst. (Waaktaar og Christie, 2000).

I hvilken grad var disse medfødte ressursene tilstede hos informantene? Og har eventuelt disse egenskapene ført til resiliens?

Person A vokste opp med friske foreldre, og hun hadde et åpent forhold til begge. Faren sto henne nærmest og var en god støttespiller under den vanskelige tiden i hjemlandet. Til tross for den gjentatte bombingene, var hun aktiv i lek og gikk på skolen. Hun var yndlingsleven til flere av lærerne, og ei energisk og utadvendt guttejente. I familien følte hun seg betydningsfull, og hun deltok i ansvaret for søsknene.

Hun er en nysgjerrig og pratsom person, og både optimistisk og positiv. Viljestyrken har ført henne gjennom grunnskolen, videregående skole og høyere studier, og fram til et masterstudium.

Waaktaar og Christie påpeker at fravær av arvelige belastninger er med på å utvikle resiliens, og dette gjenspeiles i utsagnene til person A. Hennes foreldre var friske og aktive individer. I forbindelse med kriser og påkjenninger i oppveksten, mestrer de resiliente barna deres livssituasjon og kan bidra til selvtillit, egenverd og trygghet (Waaktaar og Christie, 2003).

Person A er ei bestemt jente, og hun forteller om en episode fra førskolen i Irak, der hun nekter å begynne i første klasse fordi hun allerede går på skolen. Konklusjonen blir at hun får gå fra førskole til 2. klasse. Dette vitner om et selvstendig barn, med selvtillit som en sterk egenskap. Denne personen har til tross for en oppvekst i en flyktningleir, hatt kontroll over livet gjennom lek, skolegang og ansvar for søsken. Hennes positive egenskaper og nærhet til far, har også ført til selvstendighet.

Vi ser at person A har flere individuelle egenskaper som bekrefter hennes resiliens.

Person B vokste opp i en familie uten psykiske eller fysiske problemer. Han var et urolig barn, som trivdes på skolen og var skoleflink til tross for vold fra lærerne. Han har gjennomført både videregående skole, et høyskolestudium og er nå i gang med et masterstudium i Norge. Etter en vanskelig periode i ungdommen, overtok han ansvaret for seg selv og forlot hjemlandet.

Han er en glad, aktiv og engasjert person, som har lett for å skape sosiale relasjoner. Staheten og optimismen har hjulpet ham til å oppnå sine mål. Tidligere hadde han et hissig

temperament, men dette har han valgt å forandre på. Nå bruker han sine livserfaringer i sitt arbeid med ungdom.

Resiliensforskningen sier at medfødte ressurser som fysikk og høyt aktivitetsnivå, er en resiliensegenskap ved barnet (Borge, 2003). Person B definerer seg selv som et aktivt og urolig barn med mange venner. Han mestret skolen til tross for vold, og han tok ansvar for sitt eget liv etter en traumatisk hendelse som tenåring.

Vi antar at de individuelle egenskapene til person B, har bidratt til utvikling av resiliens.

Person C vokste opp med en snill, frisk og kjærlig mor. Far døde av alkoholmisbruk og sykdom. Han opplevde økonomisk usikkerhet i familien da det kunne gå 2-3 måneder uten at far fikk lønn, men barna fikk alltid dekket sine grunnleggende behov. Tidlig overtok han farsrollen, og laget dermed sine egne regler, blant annet å ivareta familien. Han var en rampete gutt, men på skolen likte han naturfag og å tegne. Han ser tilbake på barndommen som en lykkelig tid, selv om det var mange belastninger i guttens liv. Han hadde og har et nært forhold til mor, og en sterk morskjærlighet har knyttet familien tett sammen, og dette har hatt stor betydning for ham. I oppveksten følte han seg som en viktig person og støtte for moren og søsknene.

Han er en glad og optimistisk person, som tenker positivt og legger press på seg selv. Han er målbevisst og gjør alt for å oppnå målene. Han er også utadvendt og en person som ikke gir opp. Etter fullført grunnskole, videregående skole og høyskole, jobber han nå ved siden av masterutdanning.

Teoretikerne innen resiliens nevner robusthet som en beskyttelsesfaktor (Waaktaar og Christie, 2003).

Person C var en rampete og sosial gutt med mange venner, og han fikk tidlig ansvar i livet. Han opplevde økonomiske problemer, men følte ikke stress på grunn av dette. Som Waaktaar og Christie beskriver i den individuelle resiliensfaktoren ”Opplevelse av mening og sammenheng i livet”, hadde person C innsikt i familiens livssituasjon, uten større engstelse. Det ser ut til at han taklet hverdagen ut i fra sine medfødte ressurser og forståelsen for familiens livssituasjon.

De individuelle egenskapene kan ha ført til framvekst av resiliens hos person C.

Person D hadde friske foreldre, men en ofte fraværende far. Derfor fikk han ansvar for seg selv, skolegangen og familien. Han var en stille gutt, men hadde tett kontakt med mange forskjellige mennesketyper i flyktningleiren. Han mislikte skolen, men likte godt språkfagene. De hadde dyr, og han jobbet også som gjetergutt. Han var opptatt av å ikke skuffe foreldrene, som hadde utdanningsplaner for sønnen. I Norge har han gjennomført grunnskole, videregående skole og høyskole. Han er også student ved et masterstudium. Han lærte norsk i løpet av kort tid, og har gode språkkunnskaper.

Han er en ukomplisert person som er lett å glede. Han er også utadvendt og for det meste glad. Vennene settes høyt, og han mener at sosiale bånd er like viktig som familie.

Av individuelle egenskaper beskriver Anne Inger Helmen Borge ”gode kommunikative ferdigheter” som en resiliensfaktor. Person D lærte språket på kort tid, og påstår at han kunne norsk godt, etter 5 år. Han fikk også tidlig ansvar i familien, og hadde arbeidsoppgaver innenfor sitt interessefelt med dyr. Hobby eller interesse, er en individuell resiliensfaktor (Borge, 2003),

Oppsummering:

Vi har blitt presentert for individuelle resiliensfaktorer i lys av individuelle egenskaper, hos samtlige fire informanter. Når det gjelder arv, sier Waaktaar og Christie at de resiliente personene skiller seg ut ved at det er fravær av arvelige belastninger i familien, og at dette kombinert med robusthet gir gode sosiale ferdigheter., samt gode intellektuelle ressurser. Vi ser at medfødte ressurser er tilstede hos våre informanter, med unntak fra én, person C, som har en arvelig belastning tilstede.

I følge Waaktaar og Christie oppnås mestring gjennom ferdighetslæring. Etter alt å dømme er skoleflinke bedre styrket til å motstå traumatisering. Med tilbakeblikk på hjemlandet er ingen av informantene skoleflinke, men alle fire går på skolen og vold foregår av flere lærere. Da de flyttet til Norge og opplever en annen skolekultur, øker med tiden trivselsfaktoren parallelt med engasjerte og sosial kompetente lærere.

Videre ser vi at informantene har tilsynelatende kontroll over forskjellige, belastende situasjoner.

De har til felles at de har utviklet seg til meget selvstendige individer, og det ser ut til at informantene har god tro på egne evner med tanke på masterutdanningen.

For noen barn fungerer kreativiteten og leken som forsvarsmekanisme, og kan være en beskyttelsesfaktor for dem som har gjennomlevd sterke belastninger.

4.3.2 Familiesituasjonen

Gjennom et godt samspill mellom barn og foreldre i spedbarnsalder og minst én velfungerende forelder, er noen familiemessige resiliensfaktorer tilstede. Faste regler og strukturer, felles verdioppfatninger i hjemmet, hjelp utenifra og sterke slektsbånd har også stor betydning.

Gjenkjennes noen av disse faktorene hos informantene?

(Spørsmålet besvares i en felles oppsummering etter person D)

I familien til person A var faren engasjert i politikk og leder for lærerne i flyktningleiren. Hun hadde også et nært og godt forhold til faren. Moren jobbet som syddame og gikk på kveldsskole, og barna gikk på skole i flyktningleiren. Hverdagen var forutsigbar, med faste rutiner og arbeidsoppgaver.

I Norge gikk foreldrene på norskkurs, og deretter fikk de jobb. I dag er faren student ved universitetet. Utdanning har vært et felles mål for barn og foreldre. Alle søsknene har tatt høyere utdanning.

Faren til person B var i arbeid, og moren bestemte det meste hjemme. De to eldste brødrene hadde noen definerte ansvarsoppgaver i forhold til de yngre søsknene fordi de hadde utdanning, og etter foreldrenes ønske var disse to brødrene bedre kvalifisert som gode rollemodeller for de andre søsknene. Barna gikk på skole, og vokste opp med utdanning som mål.

Person Cs far arbeidet som elektriker før han ble syk. Moren hadde ansvaret for barna og hjemmet. Han har alltid hatt et nært og kjærlig forhold til mor. Barna hadde grenser, men få regler hjemme. Han laget sine egne regler. Han hadde også stor ansvarsfølelse overfor mor og søsken. Mor støttet ham gjennom skolegangen, selv om hun ikke var i stand til å hjelpe ham. I Norge har mor gått på norskkurs, og hun jobbet inntil nylig. Hun var åpen for kontakt med andre, og fikk ei norsk venninne. Han hadde en norsk kjæreste, og hun og hennes familie ble som en ny familie for ham, som hjalp og støttet ham gjennom videregående skole.

Faren til person D ukependlet til hovedstaden. Han var hjemme fra torsdag til søndag. Mor hadde hovedansvaret for barna og hjemmet, og han jobbet som gjetergutt. Ved siden av vanlig skole, gikk han også på skole om kvelden for å lære farsi. Hverdagen var strukturert, og fulgte tradisjonene og religionen som var påkrevd i flyktningleiren. Foreldrene hadde planer om å flytte tilbake til Iran, og de var opptatt av skole og utdanning for barna.

Oppsummering:

Resiliensteorien antyder at struktur i hverdagen, grenser, regler og fordelt ansvar mellom foreldre og barn, skaper forutsigbarhet for utsatte barn og ungdom. Samtlige av de fire informantene har tilsynelatende hatt en strukturert hverdag, til tross for krigssituasjoner og andre påkjenninger. Dersom foreldrenes grunnverdier og tradisjoner er justerbare etter det samfunnet de lever i, og drøftes med barna og de unge, blir møtet og livet videre i den nye kulturen svært mye enklere for dem. Disse barna har større forutsetninger for å integrere seg i det nye samfunnet, og dermed oppnå god psykososial fungering.

Generelt ser det ut til at folk fra andre kulturer, svært ofte setter familien høyere og har tettere samhold med storfamilien, enn oss i nord. Vi møter mange elever ved skolen, preget av en sorg som ofte bunner i et savn etter familien, som fortsatt bor i hjemlandet. Noen har vokst opp med flere mødre, særlig i den afrikanske kulturen, som både kan være slektninger, inngiftede koner og naboer. For det meste har dette bidratt til en trygghet for barnet, med flere tilstedeværende voksenpersoner i nærmiljøet.

Et tidlig og nært samspill kan også være med på å styrke sterke sider hos barna. Dette vises i forskjellige nyanser hos de fire informantene, mor har gjennomgående hatt det største ansvaret for barna og hjemmet. Det er nok at én forelder opprettholder voksenrollen i følge Waaktaar og Christie.

Vi ser at familiemessige resiliensfaktorer har vært tilstede i mer eller mindre grad hos informantene.

4.3.3 Nettverket

Resiliensfaktorer i nettverket har fokus på tilknytning til minst en voksenperson, men også tilhørighet i vennegjeng. Samfunnsstrukturer som er støttende for personens mestringsstrategier, er også forhold som kjennetegnes i nettverket rundt barnet (Waaktaar og Christie, 2000).

Det som særlig utpeker seg som en viktig faktor er omsorgen fra en voksenperson gjennom hele den risikofylte tiden (ibid).

Dette underbygges også av Antonovsky når han sier at det ligger i barnets biologi å søke etter kontakt og stabilitet. Han sier videre at det i de fleste kulturer er kun en eller få nære personer som tar hånd om barnet når det er lite. Det er den eller de personene som i sin tur bidrar til å skape de erfaringer som er med på å utvikle SOC (Antonovsky 1991, 2005),

Har dette vært tilfelle for våre fire informanter, har de hatt en eller noen få nære som de har hatt tilknytning til?

Alle personene vokste opp med sine foreldre. De omtaler også relasjonene de har til dem som nære og kjærlige. Person D hadde en far som var mye bort, han syntes egentlig ikke at han fikk ordentlig kontakt med ham før de kom til Norge. Mor derimot, var alltid nær. Person A omtaler seg selv som en skikkelig pappajente, hun følte seg mest nær ham. Hun sier at hun egentlig fikk et nærere forhold til mor etter hvert som hun selv ble eldre. Person C hadde en far som var syk og som også hadde alkoholproblemer. Faren hans døde like før de reiste fra hjemlandet. Selv om far var syk og hadde sine problemer, følte likevel C at far stilte opp. Han nevnte blant annet en episode på skolen hvor far møtte opp for å forsvare ham. Han forteller videre at han hadde et veldig nært forhold til mor, og har det fortsatt. Person B var yngst av en søskenflokk på ni. Foreldrene var omsorgsfulle, og samtidig ble han tatt godt vare på av sine eldre søsken.

Så, som vi ser har alle våre informanter hatt en eller flere nære personer i sin oppvekst, altså det vi kan kalle signifikante andre.

I følge Bø og Schiefloe er et godt nettverk et viktig bidrag til et godt liv. Med økende alder blir vennene de dominerende signifikante andre (Bø og Schiefloe, 2007).

Venner er viktig både når det gjelder å være referansepersoner, støttespillere og identifikasjonsfigurer. Jo eldre de unge er, jo viktigere er venner for identitetsdannelsen. For de yngste er det innflytelsen fra foreldre og søsken som er viktigst. Barne- og ungdomsårene er preget av denne overgangen mellom signifikante andre (ibid).

Våre fire informanter kunne alle fortelle at de hadde mange venner som barn. Alle har beskrevet seg selv som sosiale og utadvendte med lett for å få venner. Og alle kunne også fortelle at det å reise fra vennene var noe av det vanskeligste. Våre informanter flyttet fra hjemlandet i en alder hvor venner betyr mye. Det å flytte er en viktig utviklingsøkonomisk overgang. Det kan innebære en sosial og kulturell opprotning og avvikling av eksisterende nettverksbånd. Våre informanter har også flyttet en del etter at de kom til Norge. Bø og Schiefloe viser til data som sier at folk med hyppige flyttinger ofte har små nettverk. Særlig kan det være belastende for barn og unge, fordi det koster mye krefter å mestre nye sosiale utfordringer på skolen og i fritiden.

Hvordan har våre fire informanter hatt det med venner etter at de ankom Norge? Person A kunne fortelle at hun veldig gjerne ønsket kontakt med medelever, men at det ikke helt ble slik. Hun var en del sammen med søsterens venner, men ønsket likevel gjerne å få egne venner. Særlig det å kunne knytte seg til en. Hun var en del sammen med en annen jente i klassen med minoritetsbakgrunn. Men hun følte at hun egentlig ikke hadde mer til felles med henne enn bakgrunnen. Hun var gjennom ungdomsårene i Norge på søken etter en god venninne. Det var først da hun begynte å studere at hun fikk venner hun følte at hun hadde noe til felles med. Hun fikk da blant annet veldig god kontakt med en palestinsk jente. Bø og Schiefloe sier at jenter knytter det å føle ensomhet opp mot mangel på en bestevenn. Gutter derimot er ikke i like stor grad avhengig av en bestevenn, men knytter derimot ensomhet til det å mangle et sosialt nettverk (Bø og Schiefloe, 2007). Dette kan vi vel faktisk se hos våre informanter også. Person A er den eneste av våre informanter som er jente, og det er kun hun som fortalte om hvordan hun hadde savnet det å ha en nær venninne. Våre tre andre informanter derimot har vært fornøyde med at de kom inn i et større sosialt nettverk. Felles for alle de tre er at de begynte med lagidrett; fotball og innebandy. Bø skiller mellom høyrisiko og lavrisiko ungdom når han har undersøkt ungdoms nettverk basert på de signifikante andre. Høyrisikoungdommen beveger seg mer på uorganiserte arenaer i løst knyttede gjenger. Lavrisikoungdommen derimot beveger seg mer på organiserte arenaer med større innsyn av voksenpersoner (ibid).

Varvin forteller at den typiske konflikten mange av ungdommene med minoritetsbakgrunn opplever, er konflikten mellom det å knytte seg til det nye samt følelsen av å forråde det gamle. Foreldrenes press om å ikke bli for norske (Varvin, 2003) Våre fire informanter kunne

fortelle at de ikke følte seg presset hjemmefra til å ikke ha norske venner. Snarere tvert om. Foreldrene og de eldre søsknene bifalt deres deltakelse på ulike fritidsaktiviteter. Person C hadde også i seks år en norsk kjæreste. Hennes familie ble nærmest som en ekstrarfamilie for ham. De backet ham på mange områder, blant annet når det gjaldt utdanning.

4.3.4 Skolesituasjonen

Når foreldrene har høyere utdanning og kommer fra høyere sosiale lag, øker dette sannsynligheten for at barna selv skal ta høyere utdanning (Bø og Schiefloe, 2007). Ingen av våre informanter har foreldre med høyere utdanning, ikke kommer de fra høyere sosiale heller. Likevel har våre informanter selv høyere utdanning. Person A har en far som har fullført videregående skole, mens mor kun har 1.klasse på barneskolen. Selv fikk hun fullført barneskolen i hjemlandet. I Norge fikk hun bare en delvis ungdomsskole på grunn av surr med oversettelse av papirer og missforståelse av alder. Person A lærte fort norsk, faktisk såpass raskt at hun i en periode nærmest fungerte som tolk for familien sin. Hun gjennomførte videregående opplæring på tre år og begynte deretter å studere ved universitetet. Som sagt, hennes foreldre har liten skolegang, særlig mor. Men de har hele tiden vist støtte i hennes skolegang. Det at barna skulle få bedre utdanningsmuligheter enn de selv hadde hatt, var en av grunnene til at de flyttet til Norge. Det var derfor egentlig aldri noen diskusjon hjemme om hvorvidt hun skulle ta utdanning eller ei. Dette er også i tråd med det Skytte sier om minoritetsfamilier og deres kollektivistiske livssyn. I et kollektivistisk livssyn skal barnet oppdras til å realisere familiens livsprosjekter (Skytte, 2005).

Selv om foreldre har liten eller ingen utdanning, sier Coleman at det er vel så viktig i hvilken grad de er støttende til barnas utdanning. Person B kunne fortelle at begge hans foreldre var analfabeter. Foreldrene ønsket noe annet for sine barn. Barna fikk ordentlig skolegang, og de eldste barna fikk ansvar for å hjelpe de yngre med lekser og skolearbeid. Person B kom som tidligere nevnt til Norge uten sine foreldre. Han kom sammen med en eldre bror, og to andre eldre brødre bodde her fra før av. Disse brødrene hadde hjulpet ham med skolearbeid i hjemlandet, og ble også støttespillere for ham når det gjaldt skolegang i Norge. Person B var ivrig etter å lære språket. Han lærte det fort. Person C kunne også fortelle om foreldre med liten utdanning. Far hadde grunnskole fra hjemlandet og mor har kun gjennomført 2.klasse på barnetrinnet. Begge foreldrene har likevel poengtert hvor viktig det er å gå på skolen. Mor ble alene med omsorgen for fire barn etter at far døde. Hun gjorde det hun kunne for å hjelpe barna. Selv om hun ikke kunne hjelpe direkte med lekser og skolearbeid. Spurte hun alltid om

hva barna hadde lært på skolen, og om hva de hadde av lekser. Person C fikk som tidligere nevnt en norsk kjæreste. Dette forholdet varte i seks år. Hennes foreldre oppmuntret ham veldig med skolearbeid og videreutdanning. Person C beskriver seg selv som svært målbevisst. Han har gjort alt for å nå sine mål. Person D kunne i likhet med B fortelle at begge foreldrene er analfabeter. Han hadde i stor grad ansvar for sin egen skolegang. Han kunne fortelle at faren tvang ham til å gå på skolen, men bortsett fra det følte han ikke noe særlig støtte hjemmefra. Da han kom til Norge startet han raskt i en vanlig 10.klasse. Dette opplevdes selvsagt vanskelig både språklig og faglig. Læreren foreslo derfor at han burde gå dette året på nytt. Men da kom faren på banen igjen og tvang i gjennom at han skulle begynne på videregående skole. Å gå et år på nytt var ikke aktuelt. De tre årene på videregående skole innebar mye hard jobbing. Han hadde flere lærere som hjalp ham og viste interesse for ham som person.

Kan vi se noen fellestrekk hos våre informanter når det gjelder støtte i skolegangen? Alle har hatt en eller flere nære som har støttet dem. For person A var det i hovedsak foreldrene. For person B var det hans eldre brødre, C opplevde at mor var interessert, og at kjærestens familie virkelig hjalp ham. Person D er slik vi kan se det kanskje den av våre informanter som har hatt minst hjelp og støtte fra nettverket sitt når det gjelder skolegang og utdanning. Det han selv nevner som viktig, er noen av lærerne han har møtt på veien. Disse har fungert som viktige rollemodeller for han. Som det står i Bø og Schiefloe; enkelte mennesker vi møter virker sterkere på oss enn andre. De blir rollemodeller eller forbilder for oss. Foreldre, søsken, lærere, ledere og venner er viktige identitetspersoner for barn og unge (Bø og Schiefloe, 2007).

Et av våre spørsmål på intervjuguiden var om foreldrenes arbeidssituasjon. Alle svarte positivt på at fedrene hadde vært i jobb i hjemlandet. Kun person A og D kom med fedrene sine til Norge. Begge disse fedrene kom i arbeid her. Person C kunne fortelle om brødre som hele tiden har vært i jobb i Norge. For A,C og D har mødrene vært tidvis i yrkeslivet i Norge. Grunnen til at vi spurte om dette er at det har vist seg at barn med foreldre i arbeid får positivt utslag på skolesituasjonen. Eventuelle vanskeligheter foreldrene eller andre nære omsorgspersoner har for eksempel i arbeidslivet, kan få store negative konsekvenser for barna (Borge, 2003)

Det som også har kommet fram av intervjuene som informantene har til felles, er deres tro på egne evner. Selv når de har forventet at noe skulle være vanskelig, har de gått løs på oppgaven med iver. Person B: *”Jeg visste at videregående ville bli vanskelig, og det ble enda vanskeligere enn jeg hadde trodd”*.

Selvregulert læring er læring som initieres, kontrolleres og styres av den lærende selv. Det at en person selv har troen på egen mestring har stor betydning for hvilke aktiviteter og oppgaver personen velger å gå løs på (Bråten, 2002). Dette har igjen betydning for hvor mye innsats personen investerer og hvor utholdende personen er hvis det oppstår vanskeligheter og hindringer (ibid). Kan vi kjenne igjen noe av dette hos våre informanter? Våre fire informanter har alle hatt troen på sine egne muligheter for å lykkes. Som person A kunne fortelle at da hun kom til Norge snakket hun med seg selv angående skole og skolearbeid, og hun lovt seg selv å være flink. Person B kunne fortelle at han på videregående skole måtte legge ned en betydelig større innsats enn sine etnisk norske medelever. Hvis en etnisk norsk brukte to timer på en oppgave, måtte han bruke minst tre timer på den samme oppgaven. Foreldre og eldre søsken kan være viktige modeller og støttespillere i hjemmemiljøet. Dette er personer som forhåpentligvis ikke bare viser barnet hvordan det skal løse de ulike oppgavene, men også har forventninger om at barnet selv skal ta ansvar for oppgaveløsningen. I skolesammenheng kan lærere ha denne rollen (Bråten, 2002). Våre informanter har til en viss grad hatt disse modellene og støttespillerne. Om de ikke har hatt det rent skolefaglig sett, så har de likevel hatt modeller som har vist dem viktigheten av å sette seg mål, og viktigheten av å klare seg selv. Både person A, C og D har kunnet fortelle om foreldre som har satt seg som mål å greie seg selv i Norge. Foreldrene har satt sin ære i å komme seg fort i arbeid for å kunne brødfø familien. Selvregulerte personer har en tendens til å attribuere vellykket læring og oppgaveløsning til egen innsats og arbeid (ibid). Person C forteller at det er hard jobbing som har ført til at han har klart seg. Han måtte ta ansvar for seg selv og også delvis for søsknene. Han gikk på skolen, og ved siden av det måtte han jobbe for å tjene penger til fritidsaktiviteter. Han måtte blant annet selv kjøpe sko han kunne bruke når han spilte innebandy.

Oppsummert når det gjelder selvregulert læring, kan vi si at alle de fire informantene har satt seg høye mål som de har jobbet hardt for å nå. De har det til felles at de har hatt tro på egne evner, og de har også hatt tro på at deres eget arbeid har ført fram.

4.3.5 Risiko

Resiliens er uløselig knyttet til risiko. Som Borge har sagt så må det en passe dose risiko til for å utvikle resiliens (Borge, 2003).

Som vi har nevnt under punkt 2.1.1 tidligere i oppgaven kan risikobegrepet deles i tre kategorier; individuell risiko, familiebasert risiko og samfunnsmessig risiko. Individuell risiko kan knyttes både til rent biologiske problemer som for eksempel skader oppstått under fødselen og sykdom, og det kan knyttes til individets status. Eksempler her kan være det å være flyktning eller asylsøker. Altså er det å være flyktning en risikofaktor i seg selv, noe som gjelder for våre informanter. Det å være en minoritet kan også være en risiko. Som Hylland Eriksen påpeker er det stort sett felles for alle minoriteter det at de blir forskjellsbehandlet både når det gjelder skole og arbeidsmarked. Deres kulturelle særpreg blir gjerne sett ned på som noe som er mindreverdig (Hylland Eriksen, 2005). Våre informanter har opplevd å vokse opp som en minoritet i hjemlandet, og deretter har de vært en minoritet her i Norge.

Når det gjelder familiebasert risiko er det snakk om fysisk og psykisk sykdom i familien, alkoholmisbruk eller bruk av andre rusmidler. Det kan også være snakk om skilsmisse. Vold, overgrep og mishandling hører også innunder her. Har noen av våre informanter vært utsatt for familiebasert risiko? Slik vi kan se det ut i fra våre spørsmål er det kun person C som kommer inn under denne formen for risiko. Han hadde en far som var syk og i tillegg hadde alkoholproblemer. Moren hans har siden han var liten slitt med psykiske problemer. Samtidig sier teorien at problemer som foreldrene har i arbeidet og i nettverket, også kan regnes med her. Da vil i tilfelle både person A og D også høre inn under denne risikogruppen. De kunne fortelle om foreldre som hadde store problemer med å komme seg inn på arbeidsmarkedet i Norge. Vi vet også at det å være flyktning innebærer en avvikling av det eksisterende nettverket. Det er vanligvis liten uformell nettverkskontakt mellom innvandregrupper og det omliggende samfunnet (Bø og Schiefloe, 2007).

Samfunnsmessig risiko er det som kan oppleves gjennom katastrofer og fattigdom. Katastrofer kan være både menneskeskapte og forårsaket av naturen. Krig og terror er typiske eksempler på menneskeskapt risiko. Våre fire informanter kommer alle fra land hvor de har opplevd krig. To av dem har vokst opp i flyktningeleire. Som følge av situasjonen i hjemlandet, altså krigen, har de i perioder også opplevd fattigdom.

Vi spurte om hva de ville si var den vanskeligste perioden i livet, hva var det de hadde opplevd som mest kritisk? Man skulle kanskje tro at selve det å leve i en krigssituasjon var det som opplevdes som vanskeligst. Men som person A sier: ”*Det var fryktelig med all bombingene om kveldene, men den verste opplevelsen var likevel perioden rett før vi dro fra Irak*”. Det var drømmen om et fritt Kurdistan som brast, og det var det å ta farvel med venner og familie. Dette opplevdes som det største traumet.

Det samme kan person D fortelle. Det verste for han var den dagen han flyttet fra Irak. Han flyttet fra hele livet sitt, fra vennene og fra hundene sine. Dette opplevde han som forferdelig. Person B opplevde noe fryktelig et par år før han flyttet til Norge. Dette har satt varige spor sier han. Han forteller at denne opplevelsen er det verste han har opplevd. Det var også denne opplevelsen som førte til at han måtte reise fra hjemlandet. Han forteller at han har følt han har utviklet seg mye etter at han kom til Norge. Han sier at godt vet hva det betyr å være utsatt for fattigdom, vold og andre risikosituasjoner. Han ser nå tilbake på dette som livserfaringer han har kommet styrket ut av.

Person C sier også at det var vanskelig å flytte fra hjemlandet, samtidig som det også var en lettelse. Han har opplevd både krig, undertrykking og vold. Likevel mener han at det verste han har opplevd var da det ble slutt med kjæresten han hadde hatt gjennom seks år. Hun og hennes familie hadde betydd så enormt mye for han er i Norge. Men som han sier ”*jeg opplevde flere problemer samtidig da*”. Han vil gjøre hva han kan for å være lykkelig i framtiden. Han vet hva det vil si å ikke være det.

4.4 Konklusjon av drøftingsdelen

Etter de fire kvalitative intervjuene, har vi fått en bedre forståelse for de belastningene mange flyktninger har blitt utsatt for i hjemlandet. Sett i lys av resiliensteorien og de andre utvalgte teoriene, har vi fått svar på våre spørsmål.

Vi har sett at de fire informantene er utstyrt med flere individuelle egenskaper, og at de har mestret en traumatisk oppvekst, tøff skolegang og adekvat omgangen med venner og familie, til tross for de risikosituasjonene de har opplevd i deres unge liv. Vi har blitt kjent med positive egenskaper ved alle fire, som også er et fellestrekk. Her kan nevnes optimisme, utadvendthet, positiv innstilling, pågangsmot og målbevissthet. Samtlige av informantene har

hatt et ansvar for noen i familien og to informanter har hatt et stort ansvar for seg selv. Alle har lært språket relativt fort, selv om de har "hull" fra ungdomsskolen.

Når det gjelder nettverket så har de selv beskrevet seg som sosiale, utadvendte og lett for å få venner. Alle fire informantene hadde mange venner i barndommen.

Etter at de kom til Norge, fikk guttene lettere venner gjennom organiserte fritidsaktiviteter, mens person A var mer på søken etter en nær venn. Dette er i tråd med teorien som sier at jenter i større grad har behov for en bestevenn, mens gutter ikke i like stor grad er avhengig av en nær venn, men heller av et større sosialt nettverk.

Ingen av våre informanter har foreldre med høyere utdanning, og heller ikke foreldre som kommer fra høyere sosiale lag. Likevel har de fire informantene selv mestret å gjennomføre en høyere utdanning. Fellesnevner er at de har hatt en nær person som har støttet dem (foreldre, brødre, familie til kjæreste og lærere). Videre har de alle til felles troen på egne evner. De har gått løs på oppgaven med stor iver, selv når de har hatt forventning om at det skulle være vanskelig. Alle informantene har satt seg høye mål som de har jobbet hardt for å nå, og dette har de i stor grad lykket med.

5.0 KONKLUSJON

Vi har gått tilbake til utgangspunktet og har på nytt sett på vår problemstilling:

Hvilke faktorer skaper resiliens hos barn og unge med minoritetsbakgrunn som har gjennomført videregående skole i Norge?

- a) Hvilke individuelle egenskaper mener ungdommen selv har hatt betydning for sin resiliens?
- b) Hvordan har ungdommens familiesituasjon vært?
- c) Hvordan har ungdommens nettverk vært?
- d) Hvordan har ungdommens skole- og utdanningssituasjon vært?

Har vi fått svar på forskningsspørsmålet? Og har vi fått svar på underspørsmålene?

Er datamaterialet kompatibelt med teoriene?

I daglig møte med mange minoritetsspråklige ser vi at noen klarer seg veldig godt til tross for det de har opplevd. Vi har fått bekreftet gjennom resiliensteorien og resiliensfaktorene, støttet av de andre utvalgte teoriene, hvorfor de har klart seg. De resiliente personene har egne beskyttelsesmekanismer (resiliensfaktorer), som har utviklet dem til det de er i dag.

Som lærere er vi opptatt av hva vi kan bruke disse funnene til, og vi har konkludert, med belegg i teorien at nyttige tiltak kan igangsettes for de ikke-resiliente individene. Vi har diskutert tiltak som leksehjelp, organiserte fritidsaktiviteter, utvikling av sosialt nettverk og tettere oppfølging på videregående skole.

Naturen har sin egen evne og tendens til selvoppretting. Barn og unge beskyttes både av det samt av sine egne handlinger. Handlingene til de voksne rundt spiller også en sentral rolle for barn og unges utvikling av resiliens. Det som blir vår utfordring er å benytte det vi har lært om den naturlige utviklingen av resiliens hos barn og unge, for deretter å anvende dette hos andre unge som ikke har vist samme resiliente tilpasning.

Litteraturliste

Antonovsky, A. (1991), (2005): *Hälsans mysterium*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Befring, E., Tangen, R. (red), (2004): *Spesialpedagogikk*

Borge, A I (2005): *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Borge, A I (red), (2007): *Resiliens i praksis. Teori og empiri i et norsk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bråten, I (red), (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt – kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Bø, I. og Schiefloe, PM. (2007): *Sosiale landskap og sosial kapital. Innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget

Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningmetode*. Otta: Universitetsforlaget

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

Forskningsetiske komiteer, NESH, (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.

Fugleseth, K og Skogen, K.(2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Forlag AS.

Kvale, S (2005): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S og Brinkmann, S.(2009): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Marthinsen, E(2007): *Symbolske byrder*. Foredrag i Trondheim 10. Januar 2007

Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Likeverdig utdanning i praksis. Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004 – 2009*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Varvin, S.(2003): *Flukt og eksil. Traume, identitet og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Waaktaar, T., Christie, H.J. (2000): *Håndbok om resilienceforskning. Styrk sterke sider*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

INTERVJUGUIDE (vedlegg 1)

Nåværende livssituasjon:

Alder?

Hjemland?

Sivilstatus?

Barn?

Skole-/ arbeidssituasjon?

Bolig?

Oppvekst og familie:

Først vil jeg stille deg noen spørsmål om tiden før du kom til Norge;

1. Hvor mange søsken har du og hvilket nr er du i søskenflokket?
2. Bodde foreldrene dine sammen når du vokste opp?
3. Var en eller begge i fast arbeid?
4. Foreldrene dine sin skolegang/ utdanning?
5. Var det noen helseproblemer i familien din?(Du eller din familie, psykisk eller fysisk sykdom, rusmisbruk)
6. Hvordan var det med regler og grenser i barndomshjemmet?(rimelige eller urimelige)
7. Hvis du hadde problemer, hvem henvendte du deg til?(Mor, far, besteforeldre, andre)
8. Hvordan var din families økonomiske situasjon sammenliknet med forholdene ellers i landet ditt?(Dårlig, gjennomsnittlig, bedrestilt)

Nå vil jeg stille deg nesten de samme spørsmål, men nå er det om tiden etter at du kom til Norge;

1. Hvor gammel var du når du kom til Norge?
2. Hvem kom du sammen med?
3. Hvis du kom sammen med foreldrene dine;
 - Har en eller begge foreldrene dine vært i jobb i Norge?
 - Hvordan har foreldrene dine sin økonomiske situasjon vært i Norge?
 - Hvordan var det med grenser og regler i hjemmet etter at dere flyttet hit? (Det samme som før eller endret)
 - Endret ditt ansvarsforhold i familien seg?
 - Hvordan har din og familien din sin helsesituasjon vært etter at dere kom til Norge?
 - Vil du si at foreldrene dine er inkludert i det norske samfunnet, og eventuelt hvor lang tid mener du det tok?
4. Hvis du ikke kom sammen med foreldrene dine, har du likevel hatt kontakt med dem etter at du kom hit?

Skolegang:

Her vil jeg gjøre det på samme måte som tidligere, altså først spørsmål fra tiden i hjemlandet ditt, deretter tiden etter at du kom til Norge.
Hjemlandet;

1. Gikk du på skole i hjemlandet ditt?

2. Hvor gammel var du da du begynte på skolen?
3. Gikk du på skolen hver dag, og eventuelt hvor mange timer?
4. Hvor mange år gikk du på skolen før du flyttet til Norge?
5. Trivdes du på skolen?
6. Var det noen fag du likte spesielt godt, eller mislikte?
7. Vil du si at du var skoleflink?
8. Hadde du en lærer som du likte spesielt godt?

Norge:

1. Hvilken klasse startet du i når du kom til Norge?
2. Gikk du på en skole i nærmiljøet ditt, eller på en skole for fremmedspråklige?
3. Lærte du språket fort?
4. Trivdes du på skolen i Norge?
5. Var det noen fag du likte spesielt godt, eller mislikte?
6. Vil du si at du var flink på skolen?
7. Hadde du en lærer som du likte spesielt godt?
8. Hvorfor begynte du på videregående skole?
9. Måtte du jobbe hardere på skolen enn de andre i klassen din?
10. Var videregående enklere eller vanskeligere enn du hadde forventet?
11. Hvor mange år brukte du på å gjennomføre?

Nettverk:

Nå vil jeg gjerne snakke litt med deg om venner og kjente både i hjemlandet ditt og i Norge.

Først hjemlandet;

1. Hvordan vil du beskrive nabolaget og området du vokste opp i?
2. Hvordan var samholdet og kontakten mellom naboene?
3. Hvordan var det med aktiviteter der?(organiserte og uorganiserte)
4. Hadde du mange venner?

I Norge:

1. Hvordan vil du beskrive nabolaget og området du kom til i Norge?
2. Hvordan var samholdet og kontakten mellom naboene?
3. Hvordan var det med aktiviteter?(organiserte og uorganiserte)
4. Hadde du mange venner? (norske eller minoritetsspråklige, eventuelt fra ditt eget hjemland)

Deg som person:

Hvordan vil du beskrive deg selv som person?

- Temperament
- Grunnstemning
- Selvstendighet
- Utadvendt/ innadvendt

Slik du beskriver deg selv, tror du det er slik andre opplever deg også?

Har du følt deg betydningsfull og viktig av dine nærmeste i oppveksten?

Har du hatt lett for å få venner?

Når du har opplevd vansker og problemer, har du hatt noen du har kunnet snakke med da, eller er du slik som ikke ønsker å snakke med andre om egne problemer?

Hva har du opplevd som den beste og den verste perioden i livet ditt, og hvorfor?

Hva tenker du er et godt liv?

Hva er dine framtidsplaner?

Har du troen på å nå dine mål?

Tusen takk for at du stilte opp på dette intervjuet. Vi vet at spørsmålene er personlige og derfor kan oppleves vanskelig å svare på. Hvis det er noe vi har snakket om som du ikke ønsker skal være med, er det bare å si i fra. Det samme gjelder hvis det er noe du mener vi har glemt å spørre deg om, men som du mener er viktig å få fram. Igjen, tusen takk.

Birgitte Flandorfer
Hellerveien 3,
1675 Kråkerøy

Merete Sevberg
Krutveien 9,
1633 Gml Fredrikstad

Informasjonsskriv til informant (vedlegg 2)

Hei. Vi er to lærere ved Fredrikstad internasjonale skole som for tiden skriver en master utdanning. Vi er studenter ved Høgskolen i Østfold, avdeling lærerutdanning. Temaet for vår materoppgave er ungdom med minoritetsbakgrunn og deres utdanningsløp. Elever med minoritetsbakgrunn fullfører videregående opplæring i mindre grad enn majoritetselever. Av de som begynte videregående opplæring i 2000, hadde 39% avbrutt uten fullstendig vitnemål eller fullført et planlagt løp på lavere nivå i 2005 (SSB)

I vår masteroppgave ønsker vi å rette fokus mot de som har fullført videregående skole og begynt, eller fullført, høyere utdanning i Norge etter et planlagt løp. Vi har fått vite at du er en av dem. Derfor vil vi gjerne få intervju deg, for om mulig få et inntrykk av hvilke faktorer som har ført til din suksess. Totalt vil vi intervju fire personer. Under intervjuet vil vi spørre deg om en del personlige forhold, både hva gjelder fortid, nåtid og framtid. Du kan når som helst si i fra hvis det er spørsmål du ikke ønsker å svare på. Intervjuet vil bli tatt opp på MP3 spiller, så transkribert, deretter vil det bli slettet. Det er kun vi som vil lytte på opptaket. Transkripsjonen vil bli makulert når vi er ferdige med masteroppgaven. All informasjon du gir, både om deg selv og andre personer i ditt liv, vil bli anonymisert. De som leser den ferdige oppgaven, vil ikke kunne spore noe tilbake til deg og dine. Vi vil også understreke at vi har taushetsplikt.

Vi vil avslutningvis takke deg for at du er positiv til å delta. Din hjelp vil kunne bidra til økt forståelse og kunnskap rundt dette temaet.

Har du noen spørsmål, kan du ringe Birgitte på nr 45601025 eller via mail;

birgittemaria@epost.no

Eller til Merete på nr 91554981 eller mail;

mese@fredrikstad.kommune.no

Du vil bli kontaktet innen fredag 26.mars 2010 for å avtale sted og tid for intervjuet.

Fredrikstad 19.mars 2010

Med vennelig hilsen
Merete Sevberg og
Birgitte Flandorfer

